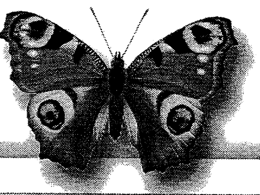


Hanna Komorowska

METODYKA NAUCZANIA języków obcych

Fraszka Edukacyjna

Projekt okładki i strony tytułowej *Janusz Obłucki*
Redakcja *Zespół*
Redakcja techniczna *Elżbieta Szyszka*

ISBN 978-83-88839-45-0

FRASZKA EDUKACYJNA Sp. z o.o.
03-480 Warszawa
ul. Grochowska 306/308 lok. 151
te. (0 22) 810 80 12
www.fraszka.oswiata.org.pl
e-mail: fraszkaedu@post.pl

Warszawa 2005
Dodruk do wydania I

Skład i łamanie: Ilustris
Druk i oprawa:

Spis treści

Przedmowa

Niniejsza książka ma za zadanie zaprezentować podstawowe zagadnienia, z jakimi spotyka się nauczyciel języka obcego podejmujący pracę zawodową.

Dotyczy ona zinstytucjonalizowanej, przede wszystkim szkolnej nauki języka obcego, obejmując zagadnienia nauczania dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, dzieci starszych, młodzieży i dorosłych.

Prezentacja ta ma charakter praktycznego poradnika, z którego nauczyciel może dowiedzieć się, jak zaplanować kurs językowy, jak przygotować program nauczania, jak opracować konspekt lekcji, jak przeprowadzić na jego podstawie zajęcia, jak wybrać właściwą metodę nauczania i odpowiednie materiały. Może też uzyskać wiedzę o strategiach zachowań lekcyjnych nauczycieli i uczniów, a także o indywidualnych cechach uczniów oraz o wpływie tych czynników na sukces w opanowywaniu języka obcego przez ucznia, a także na sukces zawodowy nauczyciela. Może wreszcie zapoznać się z obszernym repertuarem podanych w niniejszej książce technik nauczania elementów języka i rozwijania sprawności językowych oraz opanować umiejętność prowadzenia kontroli i oceny wyników nauczania. Uzyska także wiedzę o autonomicznych formach pracy, takich jak praca w parach i grupach językowych, trening strategii uczenia się, samoocena i ocena koleżeńska uczniów.

Treści te są zgodne z aktualnymi programami kształcenia nauczycieli języków obcych, toteż okażą się przydatne dla:

- słuchaczy Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych,
- studentów licencjackich i magisterskich studiów filologicznych uzyskujących uprawnienia do nauczania,
- czynnych nauczycieli i lektorów o dawno uzyskanych kwalifikacjach, którzy chcą odświeżyć swe wiadomości i uzyskać wiedzę o nowych programach, metodach i technikach nauczania,
- czynnych nauczycieli o niefilologicznych kwalifikacjach, którzy pracują jako nauczyciele języka obcego oraz
- osób prowadzących prywatne nauczanie języków obcych.

Kształcenie nauczycieli języków obcych i uzyskiwanie uprawnień do ich nauczania dokonuje się w toku nauki w kuratoryjnych kolegiach nauczycielskich, w toku filologicznych studiów licencjackich i studiów magisterskich z komponentem pedagogicznym oraz w toku tzw. kursów kwalifikacyjno-metodycznych. Nauka ta jest prowadzona wg programu zatwierdzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podręcznik niniejszy jest w pełni zgodny z tym programem. Tekst oparty na wydaniu WSiP 1999 r.

Hanna Komorowska

Warszawa, październik 2001

CZĘŚĆ I. Planowanie kursu językowego

Rozdział 1. KONCEPCJA KURSU JĘZYKOWEGO

CO TO ZNACZY JĘZYK OBCY?

Odpowiedź na pytanie „co to znaczy znać język obcy?" staje się ważna wówczas, gdy decydujemy się opanować jakiś język. Pomaga ona określić ostateczny cel i przebieg naszej pracy. Najlepszy sposób uzyskania takiej odpowiedzi to uważne przyjrzenie się osobom, które dobrze znają język obcy i przeanalizowanie ich umiejętności. Takimi osobami są przede wszystkim tzw. native speakerzy, czyli rodzimi użytkownicy danego języka posługujący się nim jako językiem ojczystym.

Kompetentny użytkownik języka umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji. Charakteryzuje go zatem tak zwana **kompetencja komunikacyjna**.

Co więcej, rozumie on nieskończenie wiele zdań, także takich, których nigdy przedtem nie słyszał i umie budować nieskończenie wiele poprawnych zdań, w tym takich, których nigdy jeszcze w tej właśnie formie nie wypowiedział. Charakteryzuje go zatem **kompetencja lingwistyczna**.

Budulcem tej kompetencji jest przede wszystkim znajomość tzw. podsystemów językowych. Są to podsystemy związane z dźwiękową i graficzną warstwą języka, jego słownictwem i składnią, a więc podsystemy: foniczny, graficzny, leksykalny i składniowy, przy czym każdy z nich opanowywany jest receptywnie i produktywnie. Oznacza to, że użytkownik języka nie tylko rozróżnia lub rozumie dane elementy, ale także potrafi je samodzielnie produkować.

Kompetentny użytkownik zatem:

- opanował **podsystem foniczny,** tzn.:
  - ❑ umie rozróżniać dźwięki danego języka,
  - ❑ umie produkować te dźwięki,
  - ❑ umie rozróżniać różne rodzaje akcentu wyrazowego i zdaniowego,
  - ❑ umie samodzielnie posługiwać się różnymi rodzajami akcentu,
  - ❑ umie rozróżniać wzorce rytmiczne i intonacyjne oraz rozumie znaczenia, jakie niosą,
  - ❑ umie samodzielnie produkować wzorce rytmiczne i intonacyjne oraz nadawać za ich pomocą odpowiednie znaczenia swoim wypowiedziom,
- opanował podsystem graficzny, tzn.:
  - ❑ umie rozpoznać znaki graficzne oraz odróżnić wyrazy poprawnie od niepoprawnie napisanych,

  - ❑ umie samodzielnie napisać te wyrazy poprawnie,
  - ❑ dobrze posługuje się znakami interpunkcyjnymi,
- opanował **podsystem leksykalny,** tzn.:
  - ❑ rozumie wyrazy składające się na leksykon danego języka,
  - ❑ posługuje się aktywnie tymi wyrazami,
- opanował **podsystem gramatyczny,** tzn.:
  - ❑ rozumie różnice znaczenia niesione przez różne struktury gramatyczne,
  - ❑ umie samodzielnie budować i rozumieć poprawne zdania w danym języku, choć nie zawsze umie sformułować reguły gramatyczne i nie zawsze zna terminologię gramatyczną.

Receptywna i produktywna znajomość podsystemów językowych pozwala kompetentnemu użytkownikowi używać środków językowych do przekazywania określonych treści i komunikowania swych intencji. Umie on więc realizować tzw. **funkcje komunikacyjne,** takie jak np. zapraszanie, ostrzeganie, przepraszanie, odmawianie czy obiecywanie. Rozumie także zależności między formą językową a jej funkcją. Wie, że pytanie „Czy nie możesz zachowywać się trochę grzeczniej?" jest w istocie poleceniem, a oznajmienie „Jestem głodna" bywa prośbą.

Zatem kompetentny użytkownik:

- rozumie przekazywane mu intencje mówiącego,
- umie samodzielnie wyrazić potrzebne mu funkcje i intencje, przy czym wypowiedzi jego charakteryzuje **płynność i poprawność.**

Kompetentny użytkownik używa środków językowych z poszczególnych podsystemów w obrębie **sprawności językowych,** którymi biegle się posługuje. Sprawności te to:

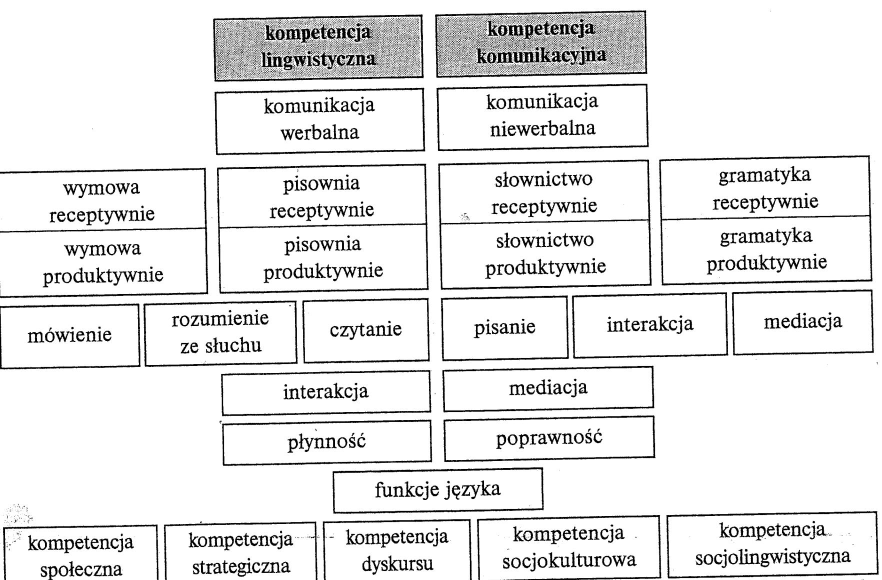
- **sprawności receptywne** czyli
  - ❑ słuchanie ze zrozumieniem,
  - ❑ czytanie ze zrozumieniem oraz
- **sprawności produktywne** czyli
  - ❑ mówienie i pisanie,
- **sprawności interakcyjne** pozwalające łączyć słuchanie i mówienie w obrębie rozmowy czy też czytanie i pisanie w toku korespondencji,
- **sprawności mediacyjne** pozwalające operować tekstem i zawartą w nim informacją, np. uprościć trudny tekst, skrócić informację lub przedłużyć ją, przekształcić wypowiedź formalną na potoczną lub odwrotnie, zrelacjonować tekst pisemny ustnie czy zapisać usłyszaną informację.

Wszystko to oznacza, że kompetentny użytkownik języka umie posługiwać się sprawnościami językowymi oddzielnie, ale także umie integrować posiadane sprawności językowe.

Wymienione tu umiejętności nie wyczerpują jednak kompetencji sprawnego użytkownika języka, który ponadto posiada kilka dodatkowych kompetencji. Są to:

- **kompetencja społeczna,** dzięki której wyraża on chęć i gotowość wchodzenia w interakcje z innymi osobami,
- **kompetencja dyskursu językowego,** dzięki której umie on nawiązać rozmowę, podtrzymać ją i zakończyć,
- **kompetencja socjolingwistyczna,** dzięki której umie on różnicować swoje wypowiedzi tak, aby okazały się odpowiednie w danej sytuacji społecznej, i by w swym doborze środków językowych uwzględniały to, DO KOGO mówi, O CZYM rozmawia i GDZIE toczy się rozmowa,
- **kompetencja socjokulturową,** dzięki której zna on fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją w danym języku, wie o czym wypada mówić, a o czym nie, a także posiada elementarne informacje z dziedziny historii, gospodarki i sztuki danego obszaru językowego, co pozwala mu właściwie rozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców,
- **kompetencja strategiczna,** dzięki której umie on także poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, jakie pojawiają się w rozmowie, a więc zasygnalizować niezrozumienie, poprosić rozmówcę o wyjaśnienie, powtórzenie zwrotu, użyć synonimu lub omówić nieznany wyraz.

Przedstawmy zatem całość podstawowych umiejętności rodzimych użytkowników języka czyli obraz tego, co składa się na znajomość języka:



Tak oto przedstawia się diagram kompetencji językowych, które charakteryzują idealnego użytkownika języka. W rzeczywistości jednak nawet w języku ojczystym kompetencje te osiągamy tylko w pewnym stopniu. Dowodem może tu być fakt, iż nawet wykształcone osoby w swym ojczystym języku napotykają niezrozumiałe wyrazy, a pisząc miewają wątpliwości stylistyczne i ortograficzne. Co więcej, różne osoby osiągają ten cel w różnym stopniu. Bywają ludzie, którzy przez całe życie mówią ubogim, niepoprawnym językiem, a co więcej - słabo lub wcale nie piszą, istnieją też mistrzowie słowa i pióra. Różne są wreszcie umiejętności danego człowieka w zależności od dziedziny, w której się porusza i od używanej sprawności - doskonały mówca nie musi przecież okazać się dobrym pisarzem, a świetny komentator sportowy może wcale nie okazać się dobrym sprawozdawcą parlamentarnym.

Istnieje zatem różnica między idealnym modelem kompetencji językowych, a przeciętną biegłością poszczególnych osób nawet w ich języku ojczystym. Warto uświadomić ten fakt uczącym się języka obcego, by w momencie rozpoczęcia kursu językowego uchronić ich przed nierealistycznymi oczekiwaniami.

PROFIL KURSU JĘZYKOWEGO

Pełne opanowanie wszystkich umiejętności z przedstawionego wyżej diagramu to - jak już wiemy - cel idealny i dalekosiężny, określany często jako kierunkowy. Konkretny kurs języka obcego, semestralny, roczny czy nawet kilkuletni, nie może jednak realizować zadań tak ambitnie zakrojonych. Powinien stawiać cele realistyczne czyli takie, jakie są możliwe do osiągnięcia w danym odcinku czasu i w danej liczbie godzin tygodniowo. Inaczej uczący się pozostanie w złudnym przekonaniu, że po roku lub dwóch będzie posługiwał się językiem obcym w sposób porównywalny z językiem ojczystym, a nauczyciel zamiast uznania dla swej pracy spotka się z zarzutami niekompetencji.

Stąd konieczność racjonalnego podejmowania decyzji

- czego uczyć, a które elementy znajomości języka pominąć i
- jak szeroko zakrojone cele stawiać sobie w obrębie sprawności, nad którymi decydujemy się pracować.

Praktycznie oznacza to, iż spośród wielości spraw, które składają się na kompetencję komunikacyjną native speaker'a nauczyciel przygowujący kurs powinien wyłonić tylko tę ich część, którą uzna za wartą realizacji z daną grupą uczniowską, potem zaś określić w jakim stopniu będzie je realizować.

Pierwszy problem planowania kursu językowego to zatem **dokonanie wyboru najpotrzebniejszych umiejętności** i eliminacja tych, które, zważywszy dane potrzeby komunikacyjne uczącego się, nie są mu niezbędne. I tak na przykład planując kurs językowy dla dzieci przedszkolnych możemy, a nawet powinniśmy, całkowicie pominąć podsystem graficzny, a spośród sprawności całkowicie zre-

zygnować z czytania i pisania. W kursie z kolei korespondencji handlowej możemy całkowicie pominąć podsystem foniczny, sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu, a także kompetencję dyskursu - koncentrując się na słownictwie, gramatyce, czytaniu i pisaniu.

Racjonalnie jest podjąć wyraziste decyzje, to znaczy jasno określić nie więcej niż dwie lub trzy sprawności lub umiejętności, które w nauczaniu zajmą pozycję centralną i równie wyraziście określić dwie - trzy, którymi nie mamy czasu ani możliwości szerzej zająć się w danym kursie. Działanie takie jest niesłychanie trudne dla wielu nauczycieli, którzy na każdą próbę wyeliminowania pewnych celów czy treści odpowiadają „ale to też jest ważne". To oczywiście prawda, ale nie podejmując niewygodnych decyzji będziemy starali się w niewielkiej ilości czasu zmieścić wszystko, co musi przynieść przeciążenie ucznia, niskie wyniki nauczania i frustrację nauczyciela.

Drugi problem planowania kursu to **określenie stopnia opanowanie poszczególnych elementów,** gdyż nigdy nie mają one jednakowego znaczenia z punktu widzenia potrzeb uczących się w danej grupie i w danym kursie. Dla przykładu turyście opanowującemu język w związku z wyjazdem za granicę poprawność wymowy i poprawność gramatyczna potrzebna jest tylko o tyle, o ile nie powoduje trudności w porozumiewaniu się. Skuteczność załatwiania spraw, nie zaś nieskazitelność językowa wypowiedzi powinna być istotnym celem kursu przeznaczonego dla osób o tego rodzaju potrzebach komunikacyjnych. Inaczej planujemy jednak kurs dla przyszłych nauczycieli, u których czystość artykulacji i pełna poprawność wypowiedzi to niezbędne elementy warsztatu pracy.

Wyborów tych dokonujemy analizując:
- potrzeby uczących się,
- ich możliwości,
- długość kursu,
- liczbę godzin nauki.

Dobrze jest przy tym pamiętać o tym, że lepiej jest skromniej zakroić cele kursu i w pełni zrealizować zadania, nawet jeśli pozostanie nam pewien margines czasu na powtórzenie lub pogłębienie tego, co zostało już zrobione, niż pozostawić wszystkich zainteresowanych w poczuciu niezrealizowanych zamierzeń.

Ważna jest przy tym pełna informacja dla uczących się, a w przypadku dzieci także dla ich rodziców o tym, opanowania których umiejętności mogą realistycznie oczekiwać po zakończeniu kursu, co nie będzie przedmiotem pracy, co zaś tylko w niewielkim stopniu. Niekiedy potrzebne będzie jasne, zrozumiałe dla niespecjalistów uzasadnienie, a niekiedy - jeśli wiek i dojrzałość uczących się na to pozwalają - uzgodnienie decyzji z zainteresowanymi.

Właściwe podjęcie obu decyzji oznacza **właściwe zaplanowanie kursu językowego.** Gwarantuje to satysfakcję uczącego się, który kończy kurs posiadając potrzebne mu umiejętności. Gwarantuje to także bezpieczeństwo zawodowe nauczyciela, który - nie podejmując się dokonań nierealnych - może w poczuciu dobrze spełnionego obowiązku uznać efekt swej pracy za sukces.

Rozdział 2. **OPRACOWANIE PROGRAMU NAUCZANIA**

PROGRAM I JEGO RODZAJE

Program nauczania to dokument określający:
- cele nauki języka,
- listę treści czyli tzw. selekcję materiału nauczania,
- niekiedy także uszeregowanie tych treści w kolejnych etapach, latach czy semestrach nauki czyli tzw. gradację materiału nauczania,
- standard wymagań czyli określenie wymagań końcowych stawianych osobom kończącym dany kurs językowy.

Program może też rekomendować metody nauczania i wskazywać materiały: podręczniki kursowe oraz książki pomocnicze.

Rodzaj programu nauczania zależy od tego, jaki składnik znajomości języka uznamy w danym kursie za najistotniejszy. To on stanie się zasadą organizującą całość nauczania i podporządkuje sobie wszystkie inne kwestie. To on też stanie się przedmiotem selekcji i gradacji programowej.

Programy gramatyczne - zwane też programami strukturalnymi - organizują całość nauczania wokół struktur gramatycznych często podawanych w postaci wzorów zdaniowych. Oznacza to, że autor programu
- sporządza listę struktur gramatycznych, jakich chce nauczyć w toku kursu i
- układa te struktury w odpowiedniej kolejności od najwcześniej do najpóźniej wprowadzanej.

Dopiero mając taką listę autor programu dobiera sytuacje, w których chciałby wprowadzać i ćwiczyć każdą strukturę, do każdej sytuacji dobiera odpowiednią tematykę, słownictwo i określa trenowane sprawności językowe.

Programy funkcjonalne, zwane też programami semantycznymi, organizują proces nauczania wokół funkcji komunikacyjnych, jakie mogą pełnić wypowiedzi ucznia, czy też wokół intencji, jakie mogą one wyrażać (np. proponowanie, zgadzanie się, odmawianie). Oznacza to, że autor programu
- sporządza listę funkcji komunikacyjnych, jakich chce nauczyć,
- szereguje te funkcje w kolejności ich wprowadzania,

a następnie do każdej funkcji dobiera struktury gramatyczne, jakie pomogą je wyrażać, tematykę, niezbędne słownictwo i sprawności językowe, które będą przedmiotem pracy.

Programy tematyczne - organizują naukę wokół pewnych zakresów treściowych, w jakich mają poruszać się uczniowie, jak np. dom, szkoła, upodobania. Po opracowaniu listy tematów i kolejności pracy nad nimi autor określa słownictwo potrzebne do omawiania każdego z nich, przydatne sytuacje komunikacyjne, niezbędne funkcje i struktury gramatyczne.

Programy sytuacyjne - organizują kurs wokół pewnych sytuacji-scenerii, w których - jak się przewiduje - uczniowie będą zapewne używać języka w przyszłości (np. lotnisko, sklep, gabinet lekarski, poczta, spotkanie towarzyskie). Po dokonaniu selekcji oraz po uszeregowaniu sytuacji autor dobiera do każdej z nich potrzebny temat, odpowiednie słownictwo, funkcje komunikacyjne i struktury gramatyczne.

Programy leksykalne - organizują proces nauczania wokół wyrazów i ich grup, o których sądzi się, że okażą się przydatne w toku posługiwania się językiem obcym w przyszłości. Lista grup słownictwa w obrębie poszczególnych tematów staje się podstawowym przedmiotem selekcji i gradacji. Potem dopiero określa się, w jakich sytuacjach, w jakich funkcjach komunikacyjnych oraz w obrębie jakich struktur gramatycznych i sprawności językowych słownictwo to będzie ćwiczone.

Wiele podręczników do nauki języków obcych to podręczniki pisane według programów gramatycznych, czyli strukturalnych. Duża liczba dostępnych dziś materiałów to podręczniki pisane w oparciu o programy funkcjonalne lub tematyczne. Prawie wszystkie podręczniki typu popularnych „rozmówek" to podręczniki pisane według programu sytuacyjnego. Podręczniki ukierunkowane na opanowanie języka obcego dla celów zawodowych natomiast wyznacza najczęściej program leksykalny lub tematyczny. To zależności częste, ale nie wyłączne, stosowane są bowiem także i inne rozwiązania.

Analizując **przydatność programów** poszczególnych typów można przyjąć, że:

- programy tematyczne najczęściej okazują się odpowiednie dla dzieci,
- programy sytuacyjne przydatne są w krótkich kursach dla osób wyjeżdżających za granicę,
- programy gramatyczne dobrze służą dłuższym, systematycznym kursom, a także kursom przygotowującym do egzaminów - na przykład maturalnych,
- programy funkcjonalne okazują się niezwykle wartościowe w kursach przypominających, powtórzeniowych i remedialnych, a
- programy leksykalne świetnie służą kursom o nachyleniu zawodowym.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że każdy rodzaj programu bierze pod uwagę wszystkie zasadnicze kwestie związane z nauką języka czyli tematy, sytuacje, słownictwo, funkcje komunikacyjne i struktury gramatyczne. Programy różnią się swym szkieletem, a więc tym czynnikiem, który podlega selekcji i gradacji, a zatem determinuje dobór wszystkich pozostałych elementów. Dobry program gramatyczny zawsze zawiera także komponent funkcji językowych, a dobry program funkcjonalny nie pominie z pewnością gramatyki.

Niekiedy jednak podjęcie decyzji o wyborze programu jest bardzo trudne. Dzieje się tak dlatego, że często kurs językowy, na przykład kurs szkolny, zakłada wieloletni i systematyczny proces nauczania, a także dlatego, że na tym etapie trudno przewidzieć potrzeby komunikacyjne dzieci i młodzieży w ich przyszłym, dorosłym życiu. Bliższe przyjrzenie się programom pozwala zauważyć, że z wymienionych przyczyn kursy tego rodzaju oparte są na ogół na programach mieszanych, a i podręcznik nie stosuje się do jednej, czystej postaci programu nauczania. Najczęściej proponuje się łączne prowadzenie wątku strukturalnego związanego z systematycznym nauczaniem gramatyki i wątku funkcjonalnego związanego z nauczaniem skutecznego porozumiewania się. Zdarzają się także połączenia strukturalno-tematyczne czy funkcjonalno-sytuacyjne w zależności od tego, na co chcą położyć nacisk konstruktorzy programu czy autorzy podręcznika. Takie programy to **programy mieszane,** coraz bardziej popularne jako podstawa dłuższych, kilkuletnich kursów systematycznych.

Wszystkie wymienione programy mogą być przygotowywane jako:

- **programy linearne,** a więc programy określane jako step-by-step, czyli zestawy materiału językowego przeznaczone do systematycznej realizacji w ciągu całego kursu,
- **programy spiralne,** a więc programy przeznaczone do realizacji w pewnym, krótkim odcinku czasu i powtarzane w kolejnych modułach, których celem jest poszerzanie i pogłębianie zdobywanych umiejętności.

CELE NAUCZANIA

Cele nauki szkolnej czyli kwalifikacje kluczowe

Punktem wyjścia w konstrukcji programu nauczania są tzw. kwalifikacje kluczowe, czyli te ogólne cele nauki szkolnej, które stawia sobie cały system szkolny, i które w związku z tym powinny być realizowane za pośrednictwem wszystkich nauczanych w szkole przedmiotów - a wśród nich także na lekcja języka obcego. Są one następujące:

- **umiejętność radzenia sobie ze sobą i z innymi,** w tym:
  - ❑ rozwinięcie w sobie poczucia własnej wartości,
  - ❑ rozwinięcia w sobie samodyscypliny i nawyków pracy,
  - ❑ umiejętności radzenia sobie w sytuacji stresu, konfliktu, sukcesu i niepowodzenia,

- **umiejętność rozwiązywania problemów,** w tym:
  - ❑ umiejętność rozwiązywania typowych problemów w typowy sposób,
  - ❑ umiejętność rozwiązywania typowych problemów w nietypowy sposób,
  - ❑ umiejętność twórczego rozwiązywania nietypowych problemów,
- **umiejętność krytycznego myślenia,** w tym:
  - ❑ umiejętność wyszukiwania i gromadzenia potrzebnych informacji,
  - ❑ umiejętność odróżniania faktów od opinii,
  - ❑ umiejętność krytycznego zestawiania informacji płynących z różnych źródeł,
  - ❑ umiejętność budowania i uzasadniania własnej opinii,
- **umiejętności komunikacyjne,** w tym:
  - ❑ umiejętność logicznego, poprawnego i przekonującego wypowiadania się,
  - ❑ umiejętność wiernego relacjonowania cudzych komunikatów,
  - ❑ umiejętność wymiany i porównania punktów widzenia,
  - ❑ umiejętność negocjacji stanowisk, szczególnie w sytuacji niejednomyślności,
- **umiejętność pracy własnej,** w tym:
  - ❑ umiejętność planowania, autokontroli i oceny własnego uczenia się,
  - ❑ opanowanie strategii uczenia się i umiejętność ich wykorzystania,
- **umiejętności społeczne i interpersonalne,** w tym:
  - ❑ umiejętność wykonywania zadań w toku pracy własnej i zespołowej,
- **umiejętność korzystania z nowych technologii.**

Cele ogólnowychowawcze w nauce języka obcego

Rolę pomostu pomiędzy ogólnymi celami nauki szkolnej a szczegółowymi celami językowymi odgrywają cele ogólnowychowawcze, a więc cele nielingwistyczne, do których realizacji język obcy nadaje się w sposób szczególny.

Najważniejsze są tu:

- **pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego oraz społeczności nim władającej**
- **wyrobienie technik samodzielnej pracy nad językiem.**
- **kompetencja interkulturowa ucznia, niezbędna do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym współczesnym świecie. Jej przejawy to:**
  - ❑ dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki,
  - ❑ umiejętność analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności,
  - ❑ umiejętność patrzenia na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury i zrozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych,
  - ❑ użycie tej wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia,
  - ❑ tolerancja i umiejętność bezkonfliktowego kontaktowania się z przedstawicielami innej kultury,
  - ❑ umiejętność radzenia sobie w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym także radzenia sobie w sytuacji nieporozumień międzykulturowych.

Oprócz kwalifikacji kluczowych oraz celów ogólnowychowawczych niezbędne jest oczywiście także sformułowanie celów specyficznie językowych.

Cele językowe

Cele nauki języka określa się najczęściej na dwa sposoby.

Sposób pierwszy polega na tym, iż cele nauki formułuje się poprzez podanie listy **sprawności,** które decydujemy się rozwijać u uczniów w danym kursie językowym (np. „rozwinięcie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia").

Sposób drugi polega na tym, że cele nauki określa się podając listę **szczegółowych umiejętności,** którymi powinien umieć wykazać się uczeń po zakończeniu kursu (np. umiejętność prezentacji instytucji zatrudnienia) wzbogacając je określeniem **funkcji komunikacyjnej,** którą uczący umie wyrazić (np. umiejętność grzecznej odmowy uczestnictwa w spotkaniu) lub **sytuacji,** w jakiej umie się on zachować (np. umiejętność realizacji prostej operacji bankowej), a także **tematu.**

Często łączy się oba te sposoby podając sprawność językową oraz umiejętności, jakimi w ramach tej sprawności uczeń powinien się wykazać (np. rozwinięcie sprawności pisania w stopniu umożliwiającym napisanie kartki i krótkiego listu, a także wypełnienie podstawowych formularzy i napisanie życiorysu).

Szczegółowość określania umiejętności, funkcji i sytuacji sprzyja formułowaniu celów w sposób zoperacjonalizowany, to znaczy w sposób określający zadania, które uczący się ma umieć wykonać w wyniku kursu językowego (np. umie opowiedzieć o sobie i swojej rodzinie, umie złożyć zamówienie i określić warunki jego realizacji). Im bardziej zoperacjonalizowane cele, tym łatwiej według ich listy określić standard wymagań stawianych uczestnikom w końcu kursu.

Hierarchizacja celów językowych

Planowanie kursu językowego zakłada, jak wiadomo, wybór potrzebnych umiejętności i określenie stopnia ich opanowania. Zagadnienie to omówiliśmy analizując koncepcje i profil kursu językowego. Przygotowanie programu nauczania wymaga ponadto wskazania, które z już wybranych umiejętności są

w danym kursie ważniejsze, a które mniej istotne. W zależności od rodzaju kursu, a często także w zależności od typu szkoły, uszeregowanie według ważności może dokonywać się bardzo różnie. I tak na przykład w odniesieniu do sprawności językowych w kursach podstawowych prowadzonych w szkołach ogólnokształcących za najistotniejsze uznaje się sprawności związane z żywym językiem, to znaczy sprawność mówienia i sprawność słuchania. W niektórych kursach zawodowych - jak już wiemy - za najistotniejsze jednak uznaje się czytanie tekstów fachowych, toteż sprawność rozumienia tekstu pisanego czyli, inaczej mówiąc, czytanie ze zrozumieniem występuje w programach jako sprawność wiodąca. Jeszcze inne kursy zawodowe koncentrują się na rozwijaniu sprawności pisania, a to ze względu na rolę korespondencji handlowej w całości programu danej szkoły. W specjalistycznym kształceniu negocjatorów natomiast sprawności interakcyjne i mediacyjne okazują się zdecydowanie najważniejsze, choć pozostałe sprawności mogą być także, choć w mniejszym stopniu, przedmiotem pracy.

A zatem potrzebne jest też uszeregowanie wybranych sprawności i umiejętności od najważniejszej do najmniej ważnej i określenie czy najważniejsza sprawność oznacza dla nas tę, której opanowanie zadecyduje o ocenie ucznia, tę, której poświęcimy najwięcej czasu lekcyjnego czy też może tę, która obejmie najszerszy zakres materiału leksykalnego i składniowego.

SELEKCJA MATERIAŁU JĘZYKOWEGO

Po określeniu celów ogólnych i szczegółowych oraz wyznaczeniu ich hierarchii należy **dokonać selekcji materiału językowego** i sporządzić listę treści nauczania. W przypadku języka obcego są to, jak już wiemy, tematy, sytuacje, struktury gramatyczne, zakresy słownictwa, funkcje komunikacyjne, w kolejności zależnej od typu programu nauczania, jaki przygotowujemy.

Bez względu na to, czy czynnikiem organizującym kurs staje się selekcja materiału gramatycznego, selekcja funkcji czy selekcja sytuacji bądź wyrazów, należy dbać o pewne **podstawowe kryteria selekcji,** a więc o to, by:

- nauczyć przede wszystkim tego, co ma dużą wartość komunikacyjną, a więc co okaże się przydatne i pozwoli uczniowi skutecznie porozumiewać się w języku obcym,
- nauczyć tego, co ma bezpośrednie zastosowanie w klasie szkolnej, która okazuje się pierwszą sytuacją, w jakiej uczeń posługuje się językiem obcym,
- nauczyć tego, co łatwiejsze i trwalej zapamiętywane,
- nauczyć tego, co dla ucznia ważne i interesujące, nawet jeśli mniej przydatne i o mniejszym bezpośrednim zastosowaniu,
- nauczyć tego, co stanowi fundament, na którym możemy systematycznie budować dalszą naukę języka obcego.

Tak opracowany program nauczania - jeśli podaje jedynie wykaz materiału językowego, nie narzucając kolejności jego opanowywania - określa się najczęściej **jako inwentarz programowy.** By nie krępować nadmiernie nauczycieli w poszczególnych krajach - tak właśnie przygotowano programy międzynarodowe, np. programy Rady Europy.

GRADACJA MATERIAŁU JĘZYKOWEGO

Najczęściej program nauczania podaje nie tylko wykaz materiału językowego do opanowania, ale także zasady jego uszeregowania w pewnej kolejności, a więc precyzuje tak zwaną **gradację materiału językowego** w programie. Autorzy programu podejmują wtedy decyzje dotyczące **kryteriów gradacji.** Mogą oni uznać, że

- należy szeregować materiał od łatwiejszego do trudniejszego bez względu na jego wartość komunikacyjną i bez względu na jego rolę w systematycznej nauce języka, albo też inaczej, na przykład, że
- należy szeregować materiał zaczynając od materiału o dużej przydatności komunikacyjnej (nawet jeśli okazuje się trudny) do materiału o mniejszej wartości komunikacyjnej, albo wreszcie, że
- należy szeregować materiał systematycznie, np. według kryteriów językoznawczych (według określonego porządku czasów gramatycznych).

W zależności od tego, na które kryterium zdecydowali się autorzy, program staje się łatwiejszy lub trudniejszy, nachylony bardziej gramatycznie lub bardziej funkcjonalnie, ceniony przez specjalistów lub atrakcyjny dla uczących się pomimo krytyki specjalistów.

ZALECENIA WŁADZ OŚWIATOWYCH A DECYZJE NAUCZYCIELA – WYBÓR PROGRAMU

Programy nauczania wprowadzone przez władze oświatowe do realizacji w całym systemie szkolnym nigdy nie charakteryzują się dużą szczegółowością, gdyż różne są przecież możliwości pracy w różnych warunkach. Programy krajowe to więc raczej ogólne dokumenty formułujące szkielet programu do uzupełnienia przez nauczyciela i dostosowania do potrzeb danej grupy uczniów. Takim dokumentem jest w Polsce tzw. **podstawa programowa.** W niektórych systemach określa się dolny próg oczekiwań w przekonaniu, że pozostałe niezbędne decyzje co do celów i treści nauczania podejmie sam nauczyciel znając swoich uczniów i swe warunki pracy - określa się więc tzw. **minimum programowe.** W obu przypadkach zadaniem nauczyciela jest opracowanie szczegółowego programu autorskiego oraz rozkładu materiału zgodnego z tym programem, lub też dokonanie wyboru już istniejącego programu i rozkładu materiału spośród programów zaaprobowanych przez władze oświatowe.

Dokonując wyboru, warto poszukiwać takiego programu, który zapewni nauczycielowi wymierne formy pomocy. Program przyjazny nauczycielowi podaje:

- listę odpowiednich podręczników,
- listę materiałów nauczania towarzyszących podręcznikowi, takich jak zeszyty ćwiczeń, książki nauczyciela, kasety audio i wideo, książki pomocnicze, pomoce naukowe,
- listy treści wg różnych kryteriów pogrupowania (np. tematyka, gramatyka, słownictwo, sytuacje, funkcje),
- rozkład materiału,
- przykładowe scenariusze zajęć i sekwencji kilku kolejnych lekcji,
- formularze ocen opisowych,
- przykładowe testy,
- modyfikacje programu dla innego, zmniejszonego lub zwiększonego, przydziału godzin nauki.

Nawet wówczas, gdy nauczyciel pracuje z programem narzuconym mu przez instytucję oświatową lub wybranym spośród już zaaprobowanych, wiele decyzji programowych i tak musi podjąć samodzielnie. Są to przede wszystkim:

- decyzje dotyczące zakresu, w jakim będzie się rozwijać poszczególne sprawności językowe, z pewnymi bowiem uczniami można zrobić więcej, z innymi mniej,
- decyzje dotyczące ostatecznego wyboru materiału słownikowego i gramatycznego przeznaczonego do czynnego opanowania przez ucznia,
- decyzje dotyczące doboru podręcznika i wyboru jego fragmentów do realizacji.

PROGRAM AUTORSKI

Jeszcze więcej samodzielnych decyzji stoi przed nauczycielem, który nie ma odgórnie narzuconego programu w żadnej z wymienionych wyżej postaci. Taka właśnie sytuacja pojawia się często w nauczaniu nadobowiązkowym, w klasach autorskich czy w nauczaniu pozaszkolnym, a szczególnie w nauczaniu dorosłych.

W takim przypadku nauczyciel, decydujący się na samodzielne skonstruowania programu autorskiego, przeprowadza tzw. **analizę potrzeb komunikacyjnych uczących się.** Określa zatem:

- w jakich rolach społecznych uczniowie będą używać języka obcego (np. jako turyści, jako lekarze pracujący za granicą, jako piloci zagranicznych turystów spędzających czas w Polsce itp.),
- w jakich sytuacjach będą oni używać języka (np. spotkania dyplomatyczne, mieszkanie u rodziny kolegi w czasie wymiany międzyszkolnej, restauracja jako miejsce spotkań czy restauracja jako miejsce pracy),

- na jakie tematy będą rozmawiać oraz jakie treści i intencje będą najczęściej wyrażać,
- jakimi sprawnościami będą się posługiwać.

Dokonuje też **analizy warunków pracy dydaktycznej,** w jakich realizować będzie program.

Dopiero po dokonaniu takiej analizy można sporządzić listę celów nauczania, listę sprawności językowych do wykształcenia, listę tematów i intencji oraz sytuacji do przećwiczenia. Należy także pomyśleć o kolejności pracy nad elementami tej listy, czyli o ich gradacji.

Formalny wymóg stanowi, by program autorski zawierał minimum cztery elementy. Są nimi cele nauczania, treści nauczania, procedury osiągania celów i standard wymagań.

Kompletny dokument programowy, by zyskać aprobatę władz oświatowych i okazać się rzeczywiście przydatnym w praktyce, powinien uwzględniać w swej strukturze następujące części – są to:

- metryczka programu (przedmiot, poziom, informacja o autorach),
- koncepcja programu i jego założenia,
- wyróżniki programu w stosunku do innych dokumentów tego typu,
- cele nauczania (w kategoriach sprawności i umiejętności),
- treści nauczania (w podziale na tematy, sytuacje, struktury gramatyczne i funkcje komunikacyjne),
- procedury osiągania celów (metody i techniki pracy, pomoce naukowe, środki techniczne, możliwe do wykorzystania podręczniki i materiały uzupełniające),
- standard wymagań (zasady oceniania, techniki oceny, przykładowe testy lub formularze oceny opisowej),
- przykładowe scenariusze lekcji lub ich sekwencji.

Program dobrze opracowany merytorycznie i metodycznie umożliwia:

- rozwój wszystkich kompetencji ogólnych, a więc umiejętności ogólnych związanych z myśleniem, poszukiwaniem, działaniem, doskonaleniem się, komunikowaniem się i współpracą,
- rozwój kompetencji szczegółowych ściśle związanych z danym przedmiotem, czyli sprawności i mikroumiejetności językowych,
- realizację ścieżek międzyprzedmiotowych,
- planowanie pracy i przygotowywanie rozkładów materiału,
- odpowiedni dobór metod i technik pracy umożliwiających indywidualizację,
- wybór materiałów nauczania.

Program przyjazny uczniom ponadto:

- przekazuje praktycznie przydatną wiedzę i umiejętności,
- stanowi dobry fundament dalszej nauki,

- prezentuje atrakcyjne treści nauczania i formy pracy,
- jasno precyzuje umiejętności, z jakimi kończy się kurs danego przedmiotu,
- umożliwia pracę własną w przypadku choroby lub nieobecności,
- zapewnia rozumienie systemu oceniania i umiejętność przewidywania oceny odpowiadającej danemu poziomowi umiejętności.

Taki właśnie kompletny program nauczania może wskazywać nauczycielowi konkretne materiały nauczania w postaci podręczników lub książek pomocniczych. Może jednak pozostawić takie decyzje samemu nauczycielowi, prezentując mu listę podręczników, z których dokona on samodzielnego wyboru. Bywa niekiedy tak, że dana instytucja oświatowa, na przykład szkoła językowa, oczekuje od pracujących dla niej nauczycieli, by sami podjęli decyzje i określili swe działania w swym zakresie, bywa też tak, że instytucja wymaga, by nauczyciele zastosowali się do decyzji już podjętych przez jej kierownictwo lub doradców metodycznych.

Większą swobodę doboru metod i materiałów pozostawiają zazwyczaj programy lektoratów i kursów dla dorosłych, nie istnieją bowiem formalne powody, dla których konkretne materiały i metody nauczania powinny być w tego typu programach narzucone. Programy autorskie dla szkół, przedstawiane do aprobaty Ministerstwu Edukacji Narodowej, powinny jednak - zgodnie z rozporządzeniami resortu - wskazać procedury osiągania postawionych w nich celów. Powinny zatem wskazać przynajmniej grupę materiałów, jakie w tym pomogą i typy metod nauczania, które okażą się przydatniejsze.



Często nauczyciele rezygnują z podjęcia wymienionych powyżej decyzji poprzez skupienie uwagi wyłącznie na wyborze podręcznika. Wtedy faktyczne cedują decyzje programowe na autora podręcznika, gdyż stawia on przecież swojemu podręcznikowi określone cele, dokonuje selekcji materiału językowego, szereguje ten materiał w kolejnych jednostkach i prowadzi serię ćwiczeń określoną, wybraną przez siebie do tego celu metodą.

I tu jednak pojawia się przed nauczycielem problem. Co opuścić, na czym się skoncentrować, czym uzupełnić propozycje podręcznikowe? Rozwiązanie tego problemu również wymaga pewnej znajomości uczniów, ich możliwości intelektualnych, pracowitości, motywacji, potrzeb komunikacyjnych i zainteresowań. Ta właśnie wiedza powinna stać się dla nauczyciela podstawą podejmowania decyzji o wyborze metody i materiałów nauczania oraz o sposobach korzystania z tych materiałów.

Rozdział 3. **WYBÓR METODY NAUCZANIA**

Zaplanowanie kursu językowego oznacza także konieczność wyboru metody nauczania. Metody są w dydaktyce językowej bardzo zróżnicowane. Niektóre z nich tworzą odrębne koncepcje dydaktyczne, toteż decyzje dotyczące metody mogą zaważyć na sposobie tworzenia programu i wyborze materiałów. Dlatego, przygotowując kurs, decyzje dotyczące metody pracy należy podjąć dość wcześnie.

W historii nauczania języków obcych pojawiło się i znikło bardzo wiele różnych metod nauczania. Żywot niektórych z nich był bardzo krótki, inne stosowane były dłużej. Trwałość ich zależała oczywiście od warunków, w jakich się pojawiały.

W dawnych czasach niewolnictwo, migracje i wojny nie sprzyjały formalnej nauce języka. Znalazłszy się niespodziewanie wśród ludzi innej narodowości, kultury i języka trzeba było uczyć się obcej mowy od ludzi z otoczenia. Była to więc bezpośrednia nauka żywego języka. Podobną metodą guwernantki-cudzoziemki uczyły dzieci z bogatych rodzin. Podobnie wreszcie opanowywali język obcy młodzi ludzie wyjeżdżający na naukę za granicę.

Pojawiały się jednak także sytuacje, w których potrzebna była pośrednia nauka typu szkolnego oparta na tłumaczeniach, objaśnieniach prawideł gramatycznych i obcowaniu z tekstem pisanym. Klasycznym przykładem może tu być nauka łaciny, ale także i innych języków obcych opanowywanych nie w naturalnym kontekście, a w wieloosobowej klasie pod kierunkiem nauczyciela, najczęściej nie będącego rodzimym użytkownikiem danego języka obcego.

Nie będziemy tu omawiać wszystkich znanych z historii metod nauczania, spróbujemy jedynie zaprezentować te, które w całości lub w pewnych zasadniczych fragmentach są do dziś stosowane w praktyce nauczania.

METODY KONWENCJONALNE

Metody konwencjonalne uznawane są za metody tradycyjne. Niemniej dość często można je spotkać w codziennej praktyce nauczania, a bardzo wiele z ich zawartości zapożyczyły nowsze i najnowsze metody. Na przykład najpopularniejsza dziś metoda komunikacyjna nosi niezwykle eklektyczny charakter, gdyż włączyła do swego repertuaru liczne sposoby postępowania, rozwiązania dydaktyczne i techniki klasowe pochodzące z obszaru innych metod.

Oto podstawowe metody konwencjonalne:

Metoda bezpośrednia

Jest to jedna z najwcześniejszych metod nauczania stosowana od czasów greckich nauczycieli-niewolników w Rzymie aż do chwili obecnej. Oparta jest na na-

turalnym kontakcie w toku przebywania ze sobą nauczyciela i ucznia. Metoda ta za główny cel nauki uznaje umiejętność prowadzenia rozmowy, toteż niekiedy bywa też nazywana **metodą konwersacyjną.** Podstawowy sposób nauczania to włączanie ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym. Jedna z dróg osiągnięcia tego celu to przebywanie z nauczycielem, najlepiej obcokrajowcem - rodzimym użytkownikiem tego języka, inna to wyjazd na naukę do kraju tego języka. Nie ma tu mowy o zbyt systematycznym uczeniu się gramatyki, słownictwa czy wymowy. Nie istnieje określona selekcja czy gradacja treści nauczania. Nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie i naturalnych sytuacjach, a jedyną pomocą w zrozumieniu jego wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. W toku konwersacji właściwie nie poprawia się błędów popełnianych przez ucznia. Chodzi bowiem o to, by go maksymalnie ośmielić i uzyskać tym samym swobodę oraz płynność wypowiedzi. Dopiero na etapie swobodnej konwersacji wprowadza się stopniowo czytanie tekstów literackich, czasopism czy pisanie listów, zawsze jednak raczej jako element życia codziennego, niż jakiejkolwiek sformalizowanej nauki.

Metoda ta opiera się na silnym przekonaniu o roli żywego języka, o wartości sytuacji i kontekstu, a także o znaczeniu naturalnego kontaktu z autentycznym, nieszkolnym językiem obcym. Stosowana jest do dziś w szkołach opierających nauczanie na pracy tzw. native speaker'ów oraz w szkołach językowych działających w kraju języka docelowego. To jej wartości leżą u podstaw działania przedszkoli i szkół nauczających poszczególnych przedmiotów w języku obcych.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Jest to metoda wypracowana w toku nauczania łaciny i od tego czasu w mniej lub bardziej zmiennej postaci stosowana do dnia dzisiejszego. Metoda ta za podstawowy cel nauki uznaje takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, które umożliwia samodzielne czytanie i rozumienie tekstów. Drogą do osiągnięcia tego celu jest czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język ojczysty, a także objaśnienie, komentowanie i analizowanie form gramatycznych, które w nich występują. Pomocą służą tu preparowane, tj. uproszczone dla celów dydaktycznych teksty napisane przez autora podręcznika lub też adaptowane teksty literackie. Kontrola i ocena wyników nauczania dokonuje się na podstawie testów gramatycznych lub nosi charakter pisemnego przekładu.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa opiera się na przekonaniu o roli komentarzy gramatycznych i tekstu dydaktycznego jako podstawy nauczania oraz o wiodącej roli sprawności czytania i tłumaczenia w poznawaniu i utrwalaniu nowego materiału. Te właśnie cechy do dziś czynią ją popularną wśród wielu nauczycieli, choć wiadomo już, że jej postulaty okazują się niewystarczające dla sprawnego opanowania żywego języka.

Metoda audiolingwalna

Metoda ta powstała w czasie II wojny światowej w USA jako najszybszy i najskuteczniejszy sposób nauczenia żołnierzy. Rozpowszechniła się na świecie jako pierwsza naukowa metoda nauczania języków obcych. Wszystkie inne metody korzystają do dziś z wielu jej rozwiązań metodycznych włączając je jako pojedyncze ćwiczenia czy techniki klasowe do swego stylu pracy. **Metoda audiolingwalna** za cel nauki języka uznaje opanowanie czterech sprawności językowych w kolejności od słuchania i mówienia do czytania i pisania. Opanowanie języka to w tej metodzie wykształcenie odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków między bodźcem a reakcją. Nawyk językowy wyrabia się mechanicznie, bezrefleksyjnie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału. Odbywa się to w sposób następujący: nauczyciel podaje wzór zdania i wielokrotnie go powtarza, po czym powtarzają go uczniowie, a praca ta odbywa się często w laboratorium językowym. Następnie nauczyciel zapewnia bodziec mający na celu wywołanie reakcji językowej. Bodziec przybiera najczęściej formę wizualną, np. obrazka lub werbalną, np. początku zdania, pytania czy wyrazu sugerującego treść wypowiedzi. Po właściwej reakcji językowej ucznia następuje pochwała czyli wzmocnienie zapewniające sprzężenie zwrotne. Wielokrotna repetycja i memoryzacja wzoru zdaniowego odbywa się po to, aby uniknąć pojawienia się i ewentualnego utrwalenia błędu językowego. Błąd - to w metodzie audiolingwalnej przejaw interferencji czyli negatywnego wpływu języka ojczystego. Błędu w tej metodzie unikać należy za wszelką cenę, gdyż taka reakcja językowa mogłaby także utrwalić się jako nawyk. Stąd eliminuje się całkowicie w tej metodzie język ojczysty ucznia, a nawet wszelkie myślenie i porównywanie struktur obcojęzycznych z ojczystymi. Odrzuca się też wszelkie objaśnienia i komentarze gramatyczne oraz jakąkolwiek analizę materiału językowego. Uczenie się ma następować bezrefleksyjnie, wyłącznie poprzez analogię, powtarzanie i zapamiętywanie. Nie zachęca się tu uczniów do żadnych prób samodzielnego mówienia, a jedynie dostarcza się im wielu bodźców skłaniających do powtarzania wyuczonych już zwrotów i zdań. Stąd w metodzie tej ogromną rolę odgrywa magnetofon i laboratorium językowe. Z tego samego powodu ogromną rolę odgrywa także uczenie się na pamięć i odgrywanie scenek dialogowych.

Metoda ta wprowadziła trwałe przekonanie o konieczności jasnego formułowania celów nauczania, precyzyjnego doboru materiału językowego i starannego jego uszeregowania, co przejęły za nią prawie wszystkie nowsze koncepcje nauczania. Po raz pierwszy wprowadziła więc pojęcie planowania kursu językowego i tworzenia programu nauczania ukierunkowując go na sprawności żywego języka. Opracowała też określony repertuar technik sytuacyjnej prezentacji nowego materiału językowego, a także znaczny zasób technik ćwiczeniowych, tzw.

dryli językowych, jaki w dużych fragmentach przejęły potem, w postaci tzw. ustrukturyzowanej praktyki językowej, inne metody nauczania, w tym także najpopularniejsza dziś metoda komunikacyjna.

Metoda kognitywna

Metoda ta powstała w latach 70-tych wskutek rewolucji w językoznawstwie dokonanej pod wpływem prac Noama Chomsky'ego i jego lingwistycznej szkoły tzw. językoznawstwa transformacyjnego. **Metoda kognitywna,** określana także jako unowocześniona metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, to reakcja na rozczarowanie metodą audiolingwalną opisaną wyżej. Metoda ta nie zgadza się bowiem z audiolingwalnym przekonaniem, iż język to system nawyków wykształconych poprzez mechaniczne powtarzanie. Co więcej - podkreśla, że język musi mieć charakter twórczy, skoro rozumiemy też i umiemy budować zdania, których nigdy przedtem nie słyszeliśmy, nie powtarzaliśmy i nie zapamiętywaliśmy. Posługiwanie się językiem nie jest więc nawykowe, lecz innowacyjne, a zdolność opanowania języka jest człowiekowi wrodzona. Metoda kognitywna za cel nauki uznaje wykształcenie kompetencji językowej. Kompetencja taka pozwala, za pomocą pewnej, skończonej liczby reguł gramatycznych, rozumieć i samodzielnie tworzyć w języku obcym nieskończenie wiele poprawnych zdań.

Drogą do osiągnięcia kompetencji jest kontakt z językiem obcym w naturalnej sytuacji, której znaczenie jest dla ucznia w pełni zrozumiałe. Wskutek wystawienia na działanie danych językowych uczeń powoli wytwarza sobie własne reguły tworzenia zdań. Czyni to metodą prób i błędów. W toku wielu udanych i nieudanych prób samodzielnego mówienia powoli zbliża się do normy językowej. Błąd jest tu traktowany jako zupełnie naturalna cecha każdego procesu uczenia się, a nawet sygnał, że proces uczenia się w ogóle zachodzi. Nie ma tu obaw, że błąd utrwali się. Odwrotnie, panuje przekonanie, że dalszy kontakt z językiem obcym, a więc i kontakt z poprawnymi formami doprowadzi do dalszych, bardziej już udanych prób mówienia. W przypadku trudności pomogą objaśnienia i komentarze gramatyczne.

Metoda ta zwróciła po raz pierwszy uwagę na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym, a także na rolę sprawności receptywnych - szczególnie słuchania. Odkryła także wartość błędu jako niezbędnego kroku w procesie uczenia się i przywróciła wiarę w sensowność refleksji, analizy, objaśnień i komentarzy nauczycielskich. Nadała też wysoką rangę tzw. nieustrukturyzowanej produkcji językowej, kiedy to uczeń samodzielnie buduje wypowiedzi i trenuje prowadzenie swobodnej rozmowy. Te właśnie elementy to trwałe wartości w metodyce nauczania, które włączyła w swój nurt najpopularniejsza obecnie metoda komunikacyjna.

METODY NIEKONWENCJONALNE

Począwszy od lat 60-tych do dziś rozwija się inny nurt metodyczny i systematycznie zyskuje coraz większą popularność. Metody w nim powstające charakteryzują się, pomimo różnic, wieloma cechami wspólnymi. Określa się je zazwyczaj jako metody niekonwencjonalne. Ich najważniejszą cechą jest skupienie uwagi na osobie uczącego się i upomnienie się o jego prawa - o uwzględnienie jego poczucia bezpieczeństwa, stylu uczenia się, zainteresowań i preferencji. Metody te zwracają uwagę nie tylko na to, czego się uczymy, ale także na to, jak to robić. Przypominają, że komunikacji uczy się nie tylko umysł, ale także ciało, a nawet emocje. Starają się uwzględnić wiedzę z zakresu psychologii uczenia się, by zmniejszyć wysiłek ucznia, a zwiększyć efektywność jego pracy. Metody te coraz częściej przyjmowane są jako filozofia działania szkół językowych, ale jeszcze częściej swymi technikami wzbogacają repertuar metod konwencjonalnych i eklektycznej metody komunikacyjnej.

Oto najważniejsze z nich:

Metoda reagowania całym ciałem (TPR)

Metoda ta, zwana **Total Physical Response** w skrócie **TPR,** opracowana została w latach 70-tych w Stanach Zjednoczonych przez Jamesa Ashera. Opiera się na założeniu, że uczeniu się i trwałemu zapamiętywaniu nowego materiału językowego sprzyjają dwa rodzaje zachowania ucznia - milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny związany z treścią przekazu.

Nauczanie w tej metodzie polega więc na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w języku obcym. Polecenia te - których wykonanie demonstruje na początku sam nauczyciel, by wspomóc rozumienie - skonstruowane są tak, że można je wykonać bez słów. W każdym przypadku niezbędny jest jednak ruch fizyczny i praca całym ciałem. Celem jest tu uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego. Pobudza to zatem cały mózg zwiększając efektywność nauki. Metoda nie operuje podręcznikiem. Wykorzystuje zestawy rekwizytów, by za ich pomocą tworzyć pozaklasowe sytuacje takie, jak np. sklep czy plaża.

Plan kursu zorganizowany jest wokół struktur gramatycznych wchodzących w skład poleceń oraz wokół zestawów słownictwa dla poszczególnych sytuacji-scenerii. Ze względu na konieczność pozostawania przy poleceniach, metoda ta jest odpowiednia przede wszystkim dla zupełnie początkowych etapów nauczania. Jednak przy umiejętnym formułowaniu poleceń i stopniowym ich przedłużaniu można dojść do naprawdę skomplikowanych struktur gramatycznych. Na przykład: „Ania, zamknij okno! Marek, kiedy zobaczysz, że Ania już zamknęła

okno - otwórz drzwi!", czy też „Jeśli okno zostało zamknięte - otwórz drzwi, w przeciwnym razie zostaw je otwarte".

Abstrakcyjne słownictwo i skomplikowane zdania wprowadza się też za pomocą kartek, na których dokonano ich zapisu. Polecenia dotyczą wtedy kartek, np. „Zaczekaj, aż Piotr weźmie kartkę z napisem X i przynieś mi wtedy kartkę z napisem Y." Choć więc TPR przeznaczona jest dla wczesnych stadiów nauki języka, niektórzy nauczyciele stosują ją przez cały pierwszy, a niekiedy nawet i drugi rok nauki języka, także w nauczaniu dorosłych.

Ogromne sukcesy odnosi TPR w kursach dla dzieci. Znaczna jest też jej rola jako techniki pojedynczych ćwiczeń przeprowadzanych w środku lekcji wtedy, gdy uwaga uczniów spada i trzeba im dostarczyć nieco ruchu i relaksu.

Metoda The Silent Way

The Silent Way opracowana została początkowo przez Caleba Gattegno dla usprawnienia nauczania matematyki i nauki czytania w języku ojczystym. Stopniowo upowszechniła się jednak, a nawet zyskała sławę i uznanie jako metoda nauczania języków obcych. Założeniem tej metody jest odejście od często powierzchownej aktywności, hałaśliwości i ruchliwości klasy szkolnej na rzecz ciszy i medytacyjnego wręcz skupienia. Istotą działania nauczyciela jest ograniczenie pola uwagi uczniów i zwiększenie ich koncentracji. Dokonuje się tego poprzez ograniczenie wszelkich sytuacji dydaktycznych w klasie do tych tylko, które prezentuje nauczyciel operując kompletem kolorowych pałeczek różnej długości czyli za pomocą tzw. pałeczek Cuisenaire'a. Sprowadza to zakres materiału językowego do prostych, dających się zademonstrować wyrazów i zdań (np. czerwony, niebieski, dłuższy, krótszy, tu leży, tam kładź, przy, za, obok, wezmę, położę itp.) wypełnionych słownictwem, stopniowo poszerzającym się aż do około 800 wyrazów.

Zapamiętywanie i przeżywanie nowych treści następuje w ciszy zapadającej po usłyszeniu nowych wyrazów i zwrotów. Powoli rolę demonstrującego przejmują uczniowie - najpierw odtwarzając sytuacje już przećwiczone, potem starając się samodzielnie tworzyć sytuacje zupełnie nowe. Nauka odbywa się bez podręcznika. Pomocą - oprócz pałeczek - służą jedynie tablice fonetyczne i leksykalne oparte - podobnie jak i zestaw pałeczek - na zależnościach kolorystycznych.

Metoda The Silent Way jest stosowana najchętniej z dorosłymi w pierwszym roku nauki. Odnosi jednak doskonałe efekty w toku samodzielnej nauki języka, kiedy to cisza i koncentracja po usłyszeniu i wypowiedzeniu nowego zwrotu może znacznie zwiększyć efektywność zapamiętywania. Pewne elementy tej metody okazują się też bardzo przydatne, jeśli wkomponować je w lekcję z dziećmi młodszymi, szczególnie po intensywnych zabawach ruchowych, gdy celem jest skupienie i wyciszenie.

Metoda Counselling Language Learning (CLL)

Metoda ta, zwana także Community Language Learning, w skrócie **CLL,** powstała w USA w wyniku pozytywnych doświadczeń nauczycieli w pracy nad wykorzystaniem technik psychoanalitycznych i terapeutycznych w nauczaniu.

Metoda ta opiera się na założeniu, że wszelkie posługiwanie się językiem, a także wszelkie próby uczenia się go to proces międzyludzki czyli grupowy, zawsze związany z interakcją i komunikacją. Opiera się także na przekonaniu, iż porozumiewanie się między ludźmi zachodzi jedynie w obrębie spraw, na których temat uczestnicy tej interakcji naprawdę chcą się porozumiewać. Stąd w metodzie tej opanowywanie języka toczy się podobnie jak komunikacja w grupie terapeutycznej. Mówią tylko ci, którzy naprawdę chcą coś powiedzieć, a mówią tylko o tym, co rzeczywiście chcą zakomunikować pozostałym.

Na początku mogą to oczywiście zrobić tylko w języku ojczystym. Dlatego nauczyciel-tłumacz stojący poza kręgiem grupy podaje wersję obcojęzyczną tej wypowiedzi, nagrywa ją na kasetę magnetofonową i zapisuje. Wtedy uczeń wypowiada wersję obcojęzyczną już samodzielnie. Tak powstaje wspólny „podręcznik" na bieżąco tworzony przez grupę uczących się. Decyzją uczących się jest więc to, czy w ogóle będą mówić, co powiedzą, jak wyznaczą tym sposobem bieg swej własnej nauki oraz czego nauczą się pomiędzy spotkaniami.

Metoda ta wniosła do naszej wiedzy o nauczaniu przekonanie, że przebieg i wyniki procesu opanowywania języka to nie tylko problem nauczyciela, ale że jest za nie odpowiedzialny przede wszystkim sam uczeń, a rola nauczyciela sprowadza się do podania uczniowi informacji, stworzenia mu odpowiednich warunków do nauki, a także dostarczenia psychicznego i językowego wsparcia. Metoda CLL akcentuje odpowiedzialność uczących się za własną naukę, jej cele, treść i przebieg. Nadaje się więc tylko dla uczących się o silnej motywacji do nauki i jasno sprecyzowanych zainteresowaniach.

Metoda naturalna

Metoda naturalna, zwana **The Natural Approach,** autorstwa Tracy Terrella i Stevena Krashena, powstała w Stanach Zjednoczonych także w latach 70. Opiera się na założeniu, iż decydująca dla opanowania języka jest tzw. ekspozycja znacząca. Oznacza to słuchanie wypowiedzi obcojęzycznych, których ogólny sens jest dla uczącego się zrozumiały, wynika bowiem ze zrozumiałej dla nich sytuacji. Przekonanie o trafności tej tezy uzasadnia fakt, iż w taki właśnie sposób wszystkie małe dzieci uczą się skutecznie języka ojczystego. Na wzór zachowania opiekunów małego dziecka zakłada się tu także niewymuszanie mówienia i oczekiwanie na pierwsze dobrowolne próby mówienia wtedy, kiedy uczący sam poczuje się do tego gotów.

Nauczyciel maksymalnie zbliża więc nauczanie do tego, co dzieje się w przypadku niemowlęcia opanowującego język ojczysty: posługuje się dość prostym, ale naturalnym językiem, mówi o tym, co dzieje się tu i teraz, stosuje wiele mimiki i gestu, powtarza swą wypowiedź na różne sposoby i cieszy się każdą oznaką zrozumienia, a tym bardziej każdą samodzielną próbą najpierw niewerbalnej, potem werbalnej komunikacji z drugiej strony.

Metoda ta opiera się ponadto na przekonaniu, że kluczową sprawą dla powodzenia nauki jest wyeliminowanie stresu. Lęk, wstyd przed popełnieniem błędu, niechęć, a więc wszelkie negatywne emocje tworzą, zdaniem twórców tej metody, tak zwany filtr afektywny czyli blok uniemożliwiający skuteczną naukę. Jeśli pozytywne emocje towarzyszą ekspozycji na język - następuje podświadome i spontaniczne przyswajanie tego języka. Można je potem wesprzeć świadomym uczeniem się.

Zadania nauczyciela w tej metodzie są więc dwojakie: ma on dostarczać maksymalnej liczby naturalnych, sensownych, możliwie interesujących, ale zarazem prostych i zrozumiałych wypowiedzi, ma też tworzyć atmosferę bezpieczeństwa i akceptacji.

W tym celu nauczyciel nie prowokuje uczących się do mówienia, chyba, że sami się na to zdecydują. Nie poprawia też błędów, podobnie jak to czynią matki małych dzieci, lecz prowadzi dalej rozmowę podtrzymując kontakt. W toku tej rozmowy wypowiada wielokrotnie formy poprawne, tak jak się to dzieje w rozmowach z dziećmi (np. „*Piesa* chcę!" - „Chcesz mieć *psa.* No tak. Ciocia ma *psa* i Bartek ma *psa,* to i ty chcesz. Dużo dzieci chce mieć *psa*"). Dba też, aby jego wypowiedzi były zawsze ogólnie zrozumiałe, ale by zawsze były na nieco wyższym poziomie niż poziom reprezentowany w danym momencie przez uczącego się - to bowiem stymuluje rozwój.

Metoda ta zwróciła uwagę na rolę często lekceważonego poczucia bezpieczeństwa w nauce. Po wielu latach koncentracji na sprawności mówienia - tak charakterystycznej dla wielu współczesnych metod nauczania - zwróciła też uwagę na rolę rozumienia ze słuchu. Stąd jej ogromna rola w nauczaniu dzieci, gdzie święci największe triumfy. Stąd także jej zastosowanie w nauczaniu dorosłych, szczególnie tych, którzy z powodu nieśmiałości i zahamowań mieli przedtem duże trudności w nauce języka.

Sugestopedia

Ostatnia z metod niekonwencjonalnych, które tu omówimy - **Sugestopedia** autorstwa bułgarskiego psychologa G. Łozanowa - opiera się na założeniu, że umysł ludzki posiada znaczne rezerwy. Rezerwy te można uruchomić zapewniając poczucie bezpieczeństwa poprzez relaks zmierzający do usunięcia negatywnych emocji i stresu oraz poprzez zdystansowanie się od własnych błędów i niedociągnięć wskutek przybrania nowej tożsamości i odgrywania przez cały tok kursu językowego roli określonej postaci (tzw. „persona"). Rezerwy te można też zwiększyć usuwając zależność od mechanizmów logicznego i analitycznego myślenia charakterystycznego dla lewej półkuli mózgowej, a wspierając mechanizmy prawej półkuli poprzez emocje, muzykę i ruch.

Sugestopedia uruchamia u dorosłych te same pozytywne strony emocji i zachowań, które odpowiadają za harmonijny rozwój dzieci. Opiera się zatem na pełnym, niejako dziecięcym zaufaniu do kompetentnego i stanowczego nauczyciela. Wynika stąd poczucie bezpieczeństwa, spontaniczność i otwartość na nowe bodźce. Opiera się też na przekonaniu, że sytuacja, w której toczy się nauka jest dla tego bezpieczeństwa najważniejsza. Stąd dbałość o komfort wyposażenia sali, właściwe oświetlenie, a przede wszystkim poczucie intymności i kameralności sytuacji. Sprzyja temu muzyka i rytm, których zadania są dwojakie. Po pierwsze muzyka sprzyjać ma zapamiętywaniu w fazie prezentacji nowego materiału (dobiera się wtedy muzykę dramatyczną, np. z epoki romantyzmu). Po drugie jej zadaniem jest też zwiększanie pojemności pamięci w fazie utrwalania poprzez sprzyjanie rytmowi oddechowo-krążeniowemu (dobiera się wtedy muzykę barokową). Uruchomienie rezerw umysłowych osiąga się tu w tzw. stanach pseudopasywnych charakterystycznych dla medytacji, kiedy to przy pełnym zrelaksowaniu i wyciszeniu ciała osiąga się maksymalną wydolność umysłu produkującego fale alfa. Typowy układ kursu to kurs 30-dniowy o 10 jednostkach. Są one realizowane w ciągu czterogodzinnych zajęć dziennie przez 6 dni w tygodniu w oparciu o jednostki dialogowe zawierające około 1200 wyrazów, choć pojawiają się coraz częściej także i inne rozwiązania organizacyjne. Metoda ta zyskała ogromne uznanie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, gdzie wciąż mnożą się ośrodki nauczania tą metodą, a ostatnio święci także triumfy w krajach obszaru języka niemieckiego.

Jej techniki wzbogaciły ogromnie chłonną na innowacje, eklektyczną metodę komunikacyjną.

PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNE

Podejście komunikacyjne nie jest zazwyczaj zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Dlatego właśnie używa się tu częściej określenia „podejście" niż „metoda". Powstało ono w połowie lat 70-tych, popularność zyskało w późnych latach 80-tych, a dziś funkcjonuje jako najpowszechniejsze podejście w nauczaniu języków obcych. W najnowszych postaciach ma postać silnie eklektyczną - łączy w sobie wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych wykorzystując w obrębie swojej koncepcji metodycznej liczne techniki wypracowane przez wcześniejsze metody.

Podejście komunikacyjna rezygnuje - w odróżnieniu od wielu poprzednich - z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego. Skupia za to uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji. Aby to osiągnąć, trzeba oczywiście poznać formy gramatyczne danego języka, a także funkcje wypowiedzi oraz ich wzajemne zależności. Pewna doza poprawności gramatycznej jest niezbędna, by nie zablokować komunikacji językowej. Pełna poprawność gramatyczna, choć pożądana, nie jest jednak najistotniejsza, o ile zachodzi skuteczne porozumiewanie się, adekwatne do sytuacji, tematu rozmowy, wieku i statusu rozmówców oraz relacji między nimi.

Drogą do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej jest uczestniczenie w możliwie wielu sytuacjach organizowanych przez nauczyciela tak, aby były one maksymalnie zbliżone do naturalnych sytuacji porozumiewania się w życiu codziennym. Z tego powodu prezentacja nowego materiału językowego jest najczęściej sytuacyjna i wizualna, ogranicza się stosowanie języka ojczystego ucznia, a objaśnienia i komentarze sprowadza do niezbędnego minimum.

Ćwiczenia lekcyjne są tak zaprojektowane, by odzwierciedlały autentyczną komunikację językową. Ich celem nie jest wypowiadanie poprawnych zdań, ale wytwarzanie rzeczywistej różnicy poziomów informacji między rozmówcami, chęć przekazania sobie pewnych treści i załatwienia określonych spraw. Stąd wielość dialogów, symulacji, odgrywania ról, gier, zabaw, zgadywanek i dyskusji prowadzonych w parach i w małych grupach, gdzie uczeń prowadzony jest od ćwiczeń o silnej strukturyzacji do swobodnego porozumiewania się w języku obcym.

W podejściu komunikacyjnym po raz pierwszy zwrócono uwagę na to, że w istocie nie chodzi o naukę samego języka jako systemu, ale o naukę umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji. Wskazano też, że naprawdę istotna jest przy tym skuteczność tego przekazu, a nie poprawność wypowiedzi. To przekonanie, to trwały wkład do nowoczesnej metodyki nauczania języków obcych.

Według założeń podejścia komunikacyjnego przedstawimy techniki nauczania języka i organizowania ćwiczeń językowych w dalszych częściach niniejszego podręcznika.

JAK WYBRAĆ NAJLEPSZĄ METODĘ?

W wyborze metod nauczania warto kierować się przede wszystkim **potrzebami uczniów,** gdyż to one określają **cel nauki.** Jeśli celem takim jest np. biegłość w czytaniu literatury fachowej - nie ma powodu decydować się na naukę metodą bezpośrednią czy też audiolingwalną, warto natomiast wprowadzić element metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jeśli celem jest szybkie opanowanie prostej komunikacji w celach turystycznych, nieodpowiedni będzie wybór metody gramatyczno-tłumaczeniowej, a znacznie przydatniejsza okaże się metoda komunikacyjna. Na ogół poszczególne metody kładą silniejszy nacisk na pewne tylko sprawności i pewne umiejętności, pozostawiając w cieniu pozostałe. Racjonalne jest więc zastosowanie metody akcentującej tę właśnie sprawność, na której zależy naszym uczniom lub którą program nauczania wskazuje nam jako sprawność wiodącą. I tak dla osób zainteresowanych głównie rozumieniem ze słuchu przydatne będą metody bezpośrednia, naturalna i TPR, a osoby zainteresowane funkcjonowaniem systemu językowego, o brakach w zakresie poprawności językowej zyskają pracując metodą gramatyczno-tłumaczeniową.

Istotny przy dokonywaniu wyboru jest oczywiście **wiek uczniów** i wynikające zeń potrzeby i możliwości uczących się. Małe dzieci zniechęcą się trwale do nauki, o ile będą uczone niezgodną z ich cechami rozwojowymi metodą kognitywną. Nie będzie też dla nich odpowiednia metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, a to ze względu na nierozwiniętą jeszcze umiejętność myślenia abstrakcyjnego, żywy temperament i brak umiejętności swobodnego czytania. Dobrze będą się czuły w nauce metodą naturalną, bezpośrednią czy też Total Physical Response. Młodzież ceni sobie na ogół dynamiczne, interakcyjne aktywności typowe dla podejścia komunikacyjnego, choć chętnie przyjmuje też elementy zabawowe TPR i naturalność metody bezpośredniej. W zależności od typu umysłowości część uczniów nalegać będzie na podawanie objaśnień i tłumaczeń, a wiec elementów metody kognitywnej, inni zaś będą temu niechętni preferując agramatyczne podejście audiolingwalne. Nie wszystkim z kolei dorosłym musi odpowiadać wymagające poczucia humoru i fizycznej ruchliwości TPR, wielu z nich - szczególnie starszych - nalegać będzie na stosowanie metod gramatyczno-tłumaczeniowych lub przynajmniej kognitywnych, inni - młodsi - preferować będą metody niekonwencjonalne. Zachęcanie do rozwiązań komunikatywnych i interakcyjnych będzie na pewno wskazane w obu grupach, choć tylko część uczących zechce poddać się im bez protestu.

Nie bez znaczenia w doborze metody są też **cechy osobowościowe uczących się.** Osoby lękliwe, nieśmiałe i introwertyczne nie będą się zapewne czuły dobrze w wymagającej samodzielności, odwagi i odpowiedzialności CLL. Uciekając chętnie w nudną, acz bezpieczną, metodę gramatyczno-tłumaczeniową będą bardziej skłonne poddać się metodzie audiolingwalnej niż komunikacyjnej, choć zapewne warto powoli ich do niej przekonywać. Uczniowie gadatliwi, energiczni i ruchliwi nie wytrzymają ciszy i skupienia The Silent Way, skłaniając się ku metodzie bezpośredniej lub komunikacyjnej. Skrajni indywidualiści, niechętni narzucaniu im dróg nauki chętnie wybiorą CLL i z ulgą przyjmą swobodne wypowiadanie się na zasadzie prób i błędów w obrębie metody kognitywnej. Owe psychiczne właściwości uczących się należy brać pod uwagę, gdyż inaczej opór stawiany w toku nauki okaże się silniejszy niż najlepsze nawet techniki i materiały.

Inne ważne kryterium to **nastawienie nauczyciela.** Liczne badania mówią, że nauczyciele nie osiągają sukcesów w pracy metodą, do której nie żywią przekonania, nawet jeśli jest to metoda obiektywnie doskonała.

Również ważne jest nastawienie ucznia. Jeśli lubi on rozumieć to, co robi i analizować tajniki budowy zdań, nie osiągnie sukcesów w pracy metodą audiolingwalną. Jeśli nie znosi pracy grupowej i nie lubi mówić o sprawach codziennych, próżne okażą się najlepsze rozwiązania podejścia komunikacyjnego. Uczeń bowiem, podobnie jak nauczyciel, nie osiągnie dobrych wyników metodą, której nie toleruje.

Wreszcie przy podejmowaniu decyzji dobrze jest uwzględniać **dostęp do nowoczesnych, atrakcyjnych materiałów nauczania.** Obecne programy i podręczniki reprezentują najczęściej podejście komunikacyjne, toteż łatwiej w tej grupie znaleźć ciekawe podręczniki i wartościowe materiały uzupełniające.

Nie ma zresztą powodu trzymać się jednej tylko metody w jej czystej postaci. Podejście komunikacyjne już w tej chwili włącza bardzo wiele rozwiązań i technik zapożyczonych z innych metod nauczania. Warto poznać najwartościowsze aspekty rozmaitych podejść do nauki języka i włączyć najcenniejsze techniki do stałego sposobu pracy. Pomoże to uniknąć skrajności poszczególnych metod. Pozwoli też zbudować żelazny repertuar ćwiczeń ponadczasowych i niezawodnych. Zapewni również zdrową równowagę odmiennych koncepcji pozwalając uwzględnić oczekiwania uczniów o różnych potrzebach, osobowościach czy stylach uczenia się i pozwoli dobrać najodpowiedniejsze materiały dla poszczególnych grup wieku uczniów.

Rozdział 4. NAUCZANIE W RÓŻNYCH GRUPACH WIEKOWYCH

KONCEPCJA KURSU JĘZYKOWEGO A WIEK UCZNIÓW

Nauczanie dzieci młodszych, dzieci starszych, młodzieży i dorosłych różni przede wszystkich koncepcja kursu językowego. Różne są cele nauki, gdyż odmienne są możliwości intelektualne i emocjonalne uczących się, inne są także ich potrzeby komunikacyjne i zainteresowania.

Planowanie kursu językowego dla dzieci

Języki obce stają się coraz popularniejsze i coraz wyraźniej widoczna jest ich przydatność w życiu codziennym i pracy zawodowej, toteż rodzice - uświadamiając sobie potrzebę ich nauczania - nalegają, by dzieci jak najwcześniej

rozpoczynały naukę i skłonni są pokrywać jej koszty już w przedszkolu i najniższych klasach szkoły podstawowej.

Ta nowa sytuacja społeczna oznacza dla nauczycieli konieczność pracy z tzw. uczniem młodszym, to znaczy dzieckiem poniżej 10-11 roku życia. Kurs dla dzieci ma swą wyraźną specyfikę. Ucząc osoby dorosłe nauczyciel ma ogromną swobodę działania, a tym samym wpływ na wybór celu nauczania czyli umiejętności, które chce wykształcić u uczniów oraz na dobór metody pracy. W nauczaniu dzieci taka swoboda nie jest możliwa. Dzieje się tak dlatego, że **cechy rozwojowe małych uczniów bardzo silnie determinują koncepcję kursu i stosowane w nim metody pracy.**

Małe dzieci charakteryzuje przede wszystkim potrzeba słuchania, nieumiejętność czytania i pisania lub niewielki rozwój tych sprawności oraz nieumiejętność pracy własnej. Oznacza to, że:

- istnieje ogromna potrzeba osłuchiwania dzieci z językiem obcym poprzez opowiadania, bajki, wiersze, piosenki, kasety audio i wideo, gdyż to właśnie poprzez słuchanie nauczyły się one swego ojczystego języka,
- istnieje potrzeba wprowadzenia do nauki mówienia, ale możliwości są tu często ograniczone do typowych zwrotów, prostych zdań i mowy naśladowczej w postaci piosenek i rymowanek,
- nie ma podstaw i możliwości oparcia nauki na tekstach przeznaczonych do czytania,
- nie ma możliwości i powodu skłaniać dzieci do regularnej nauki pisania i prowadzenia zeszytów, a jeśli nieuzasadnione pedagogicznie nalegania rodziców są w tej kwestii bardzo silne - wystarcza w zupełności delikatne wprowadzanie tej sprawności w postaci rysowania w zeszytach i podpisywania rysunków,
- sposób pracy jest ważniejszy niż jej wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy jako fundament dalszej wieloletniej pracy jest w tej grupie wieku jest ważniejsza niż wymierne efekty językowe.

Taki zestaw cech rozwojowych dzieci powoduje, że - jak powiedziano wcześniej - w kursie językowym przeznaczonym dla dzieci nie istnieje dowolność celów. Ze względu na cechy dzieci kurs musi być z konieczności ukierunkowany na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu i naukę słownictwa. Słownictwo zaś musi być wprowadzane nie w izolacji, a w prostych zdaniach, co stanowi zarazem wprowadzanie do sprawności mówienia. Nauka nie ma charakteru systematycznego, a jest to raczej osłuchiwanie z językiem, budowanie pozytywnej motywacji i stwarzanie podwalin pod przyszłą, już systematyczną pracę nad językiem.

Wszystko to stanowi oczywiście ogromną trudność dla nauczycieli nastawionych na cele gramatyczne i poprawnościowe oparte na pracy z podręczni-

kiem i zeszytem. Przenoszenie takich oczekiwań do pracy z dziećmi jest źródłem zniechęcenia obu stron i prowadzi do całkowitej straty czasu, podczas gdy dostosowanie koncepcji kursu do możliwości dzieci gwarantuje satysfakcję i staje się trwałą podstawą przyszłych sukcesów językowych.

Planowanie kursu językowego dla młodzieży

Inną sytuację stwarza dla nauczyciela nauczanie dzieci kilkunastoletnich i młodzieży licealnej. Tu możliwości wyboru celów nauki są już dużo szersze niż to było w przypadku dzieci młodszych.

Rozumienie ze słuchu i słownictwo nie muszą już na tym etapie stanowić głównego celu kursu, choć i takie rozwiązanie jest możliwe. Koncepcja kursu może uwzględniać wszystkie podstawowe sprawności językowe, jak to się na przykład dzieje w kursach licealnych, lub koncentrować się tylko na wybranych sprawnościach. Mogą to być sprawności żywego języka w przypadku dzieci starszych, sprawności rozumienia tekstu pisanego i pisania w przypadku młodzieży niektórych szkół zawodowych o niewielkiej liczbie godzin kursowych lub jeszcze inne zestawienia celów i umiejętności w zależności od typu szkoły, potrzeb uczących się i ich realnych możliwości.

W tej grupie wieku możemy i powinniśmy prowadzić **systematyczną naukę języka.** Koncepcja kursu musi jednak odzwierciedlać fakt, iż planując naukę języka dla starszych dzieci prawie nigdy nie możemy przewidzieć, jakie będą potrzeby językowe uczniów w przyszłości, toteż musimy wprowadzić ich we **wszystkie umiejętności i sprawności, choćbyśmy mieli to czynić tylko w niewielkim stopniu.** Nie musimy jednak traktować wszystkich umiejętności i sprawności jako jednakowo ważne, co oznacza, że koncepcja kursu wymaga hierarchizacji tych sprawności. W nauczaniu dzieci starszych i młodzieży najwyżej stawia się na ogół sprawności związane z żywym językiem, a więc rozumienie tekstu mówionego i mówienie oraz sprawności interakcyjne, czyli połączenie słuchania i mówienia. Niżej nieco stawia się czytanie, które dopiero w późniejszych latach zyskuje w kursie językowym znaczniejszą pozycję. Najmniej wagi nadaje się sprawności pisania. Z przyczyn wychowawczych dużą rolę odgrywa kształtowanie kompetencji socjokulturowej, która wspiera wiedzę ogólną uczniów dostarczając informacji na temat innych krajów i innych społeczności oraz buduje postawy otwartości i tolerancji. Istotne znaczenie ma też w kursach dla młodzieży kształtowanie kompetencji strategicznej, która pozwala poradzić sobie w typowej sytuacji komunikacyjnej pomimo trudności – poprzez sygnalizowanie niezrozumienia i prośbę o powtórzenie czy objaśnienie.

Koncepcja kursu powinna przy tym uwzględniać bieżące potrzeby i zainteresowania uczniów, co może wyrażać się na przykład w doborze tematów, tekstów

i słownictwa, niekiedy zaś także w wyborze metod pracy nad językiem. Ma to ogromne znaczenie motywacyjne, w tym bowiem wieku uczący się stawiają niekiedy ogromny opór, jeśli treści nauczania uważają za nudne lub nieprzydatne.

Koncepcja taka powinna też uwzględniać potrzeby wiążące się z typem szkoły, gdyż w szkole o określonym profilu przydatność pewnych sprawności może okazać się znacznie większa niż w innych (np. w szkołach o profilu ekonomicznym sprawności czytania i pisania bywają potrzebniejsze niż np. w szkołach o profilu artystycznym).

Nie bez znaczenia jest też to, czy nauczany język jest pierwszym czy drugim językiem obcym wprowadzanym w szkole. Najczęściej koncepcje charakterystyczne dla kursów ogólnych, gdzie wprowadza się wszystkie umiejętności z akcentem na sprawnościach żywego języka, dotyczą pierwszego języka obcego opanowywanego przez uczniów i języków o dużym zasięgu, np. angielskiego czy niemieckiego. W nauczaniu drugiego języka obcego, często języka o mniejszym zasięgu, następuje zazwyczaj silna koncentracja na pewnych tylko umiejętnościach, np. na czytaniu, co bywa częste w nauce języka francuskiego, czy na kompetencji socjokulturowej, co bywa częste w nauczaniu języka włoskiego.

Planowanie kursu językowego dla dorosłych

W nauczaniu dorosłych sposób opracowywania koncepcji kursu, jego planowanie, a zatem i przygotowanie programu nauczania oraz wybór metody nie są już ograniczone ani cechami rozwojowymi, jak to było w przypadku dzieci młodszych, ani nieokreślonością potrzeb komunikacyjnych, jak to było w przypadku dzieci starszych i młodzieży. Tu ogromną rolę odgrywają **bieżące potrzeby komunikacyjne** uczących się, które wynikają z ich sytuacji zawodowych i planów na niedaleką przyszłość.

Dorośli mogą na przykład życzyć sobie koncentracji tylko i wyłącznie na sprawnościach żywego języka, jeśli znajomość tego języka jest im potrzebna dla celów turystycznych, albo też tylko i wyłącznie na sprawnościach czytania i pisania, jeśli znajomość języka jest im potrzebna do prowadzenia korespondencji zawodowej. Ich życzenia należy w planowaniu kursu językowego brać pod uwagę.

Problem pojawia się w sytuacji, kiedy to w tej samej grupie znajdują się słuchacze o odmiennych potrzebach. Potrzeby te trzeba wówczas wspólnie omówić tak, by wynegocjować rozwiązanie zadowalające wszystkich zainteresowanych.

Często zdarza się też tak, że kurs językowy zamawiany jest przez instytucję, której dyrekcja formułuje swe oczekiwania pod adresem umiejętności pracowników, a oczekiwania takie trzeba uwzględnić w przygotowywaniu koncepcji i planowaniu kursu. Jest to trudne, gdyż niekiedy indywidualne oczekiwania słuchaczy mogą różnić się od oczekiwań instytucji zamawiającej kurs.

Tak więc koncepcję kursu determinują w nauczaniu dorosłych zawsze i tylko potrzeby komunikacyjne określane niekiedy przez nich samych, niekiedy zaś przez ich zwierzchników.

Wszystko to, co wiąże się z koncepcją kursu językowego i jego planowaniem, ma wpływ na dobór sposobów pracy dydaktycznej, do których teraz przejdziemy.

METODY NAUCZANIA JĘZYKA W RÓŻNYCH GRUPACH WIEKOWYCH

Określanie przedziałów wiekowych

Podstawowa trudność w doborze metod nauczania dotyczy określenia przedziałów wiekowych.

Wydaje się, że najtrafniejszym - choć nie jedynym możliwym - jest podział, który uwzględni czynniki najsilniej różnicujące metody, techniki i formy pracy stosowane w poszczególnych grupach uczniowskich. Czynniki te to:

- umiejętność swobodnego czytania i pisania,
- umiejętność myślenia abstrakcyjnego opartego na pamięci logicznej,
- dojrzałość intelektualna,
- dojrzałość społeczna.

Uwzględnienie tych czynników daje w efekcie podział na cztery podstawowe grupy wieku, a mianowicie

- grupę wieku 4/5-7, a więc grupy przedszkolne i zerówkowe łącznie z klasą pierwszą, czyli grupy dzieci opanowujących jedynie sprawności żywego języka ze względu na nieumiejętność czytania i pisania,
- grupy wieku 7/8-10/11, a więc tzw. grupy wczesnoszkolne, kiedy to istnieje już możliwość wykorzystywania tekstów pisanych, regularnej pracy z podręcznikiem i prowadzenia zeszytu, lecz metody pracy są wciąż zbliżone do metod stosowanych w poprzedniej grupie ze względu na myślenie konkretne dzieci oparte na pamięci mechanicznej,
- grupy wieku 12/13-15/16, a więc tzw. grupy dzieci starszych, u których rozwija się już w coraz większym stopniu myślenie abstrakcyjne i pamięć logiczna,
- grupy wieku 16/17-18/19, a więc tzw. grupy młodzieżowe dojrzałe intelektualnie,
- grupy wieku 19+ tj. młodych i starszych dorosłych, a więc uczących się o pełnej dojrzałości nie tylko intelektualnej, ale także i społecznej.

Nauczanie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Niestety wciąż jeszcze często bywa tak, że nauczyciele próbują uczyć dzieci tak, jak uczy się młodzież lub dorosłych, a zachowania dzieci wynikające z ich

naturalnej drogi rozwojowej traktują jako krnąbrność i nieposłuszeństwo. Pojawia się wtedy rozgoryczenie brakiem satysfakcjonujacych efektów nauki i przekonanie, że wczesna nauka języka obcego nie ma sensu. Nic bardziej błędnego.

Nauczanie dzieci tylko wtedy może być skuteczne, gdy uwzględnimy ich cechy rozwojowe. Walka z zachowaniami wynikającymi z tych cech jest z góry skazana na niepowodzenie i zniechęca do lekcji języka zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Jakie są zatem cechy dzieci, o których nauczyciel musi pamiętać i jakie praktyczne wnioski wynikają z ich znajomości?

Dzieci charakteryzuje przede wszystkim **myślenie konkretne i pamięć mechaniczna.** Nie jest jeszcze u nich wykształcone myślenie abstrakcyjne i pamięć logiczna, które pojawiają się dopiero w okresie dojrzewania.

Dla nauczyciela oznacza to, że:

- nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami,
- nauczanie musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka,
- w centrum nauki znajdą się wobec tego nazwy przedmiotów i osób, proste polecenia i zwroty, a więc nauka słownictwa, a w żadnych wypadku nie formalna nauka gramatyki,
- nieprzydatne okażą się więc objaśnienia, terminy gramatyczne i diagramy, a przydatne będą jedynie stale powtarzane przykłady sensownych, prawdziwych i znaczących dla dzieci zdań.

Dzieci charakteryzuje też **szybkie zapominanie pomimo szybkiego zapamiętywania i krótkie odcinki koncentracji uwagi.** Oznacza to, że:

- nauczanie musi odbywać się poprzez wielokrotne powtórzenia,
- liczne powtórzenia muszą być dla dzieci atrakcyjne, stąd przydatność często powtarzanych piosenek, wierszy i rymowanek, a więc powtórzeń mniej nużących oraz powtórzeń w różnych formach (wymień brązowe zwierzęta, wymień zwierzęta, które żyją w Afryce, wymień zwierzęta, które widziałeś, wymień zwierzęta, które zaczynają się na literę B, itp.)
- poszczególne zadania i ćwiczenia muszą być krótkie,
- niezbędne są częste zmiany aktywności,
- niezbędna jest ogromna różnorodność bodźców podtrzymujących uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch - stąd przydatność śpiewu, gier ruchowych, oglądania i kolorowania obrazków a jeśli to możliwe także wideo.
- potrzebne jest stałe powracanie do już przerobionych partii materiału.

Dzieci charakteryzuje także **stała potrzeba zabawy i fizycznej aktywności.** Oznacza to, że:

- w nauce dominować musi zabawa językowa,
- nauka musi być oparta na aktywności, ruchu, gimnastyce, elementach metody reagowania całym ciałem czyli TPR (np. zamiast „powiedzcie, czy

to co powiem jest prawdziwe" – raczej „klaśnijcie, jeśli to prawda – podskoczcie, jeśli to nieprawda"),
- aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, zabawy ruchowe,
- dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej, muzycznej.

Dzieci charakteryzuje też potrzeba sterowania własną aktywnością i **podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe.** Oznacza to, że:
- nie można zmuszać dziecka do mówienia, jeśli samo tego nie chce, tym bardziej że słuchanie to w tym wieku najlepsza nauka,
- warto skłaniać dzieci do powtórzeń grupowych, chóralnych, w których czują się bezpiecznie,
- warto organizować scenki i kilkuzdaniowe „mini-teatrzyki", by ułatwić pierwsze publiczne wypowiedzi,
- warto zachęcać do wypowiedzi nie wskazując błędów, a raczej samemu powtarzając kilkakrotnie zdanie zawierające poprawną formę,
- warto wielokrotnie powtarzać proste, typowe, rutynowe zwroty (powitania, pożegnania, podziękowania, itp.) – te stanowią najlepszy pomost do mówienia dla dzieci wstydliwych i nieśmiałych.

Reakcje emocjonalne dzieci są bardzo silne i spontaniczne, silniejsze często niż ich reakcje intelektualne.

Dla nauczyciela oznacza to, że:
- najważniejszy czynnik motywujący to życzliwy, ciepły, zachęcający opiekun – nauczyciel – osoba, z którą miło i bezpiecznie jest przebywać,
- należy pogodzić się z wyraźnym okazywaniem przez dzieci nie tylko entuzjazmu i pogody, ale także znudzenia, niechęci i zmęczenia – nie traktując tego jako objawu niegrzeczności, a jako sygnał do zmiany aktywności, tematu czy sytuacji,
- warto pamiętać, że rywalizacja w grach to działanie motywujące, ale też niosące wiele rozgoryczeń, bo wygrany jest jeden, a zniechęconych wielu, toteż stosowanie konkursów trzeba albo znacznie ograniczyć, albo umożliwić kolejne wygrane różnym osobom (niekiedy pierwszym zgłaszającym się, niekiedy dokładnym, niekiedy poprawnie mówiącym, czasem też dobrze rysującym, ładnie śpiewającym czy szybko biegającym), tak by motywować wszystkie dzieci,
- humor i komizm pomagają w nauce, o ile nie jest to humor czyimś kosztem, stąd wartość komiksów, historyjek obrazkowych, dowcipów rysunkowych, żartów i scenek, nigdy zaś śmiech z cudzego błędu czy niepowodzenia.

Głównym zadaniem nauczyciela w pracy z dziećmi **jest osłuchanie ich z językiem.** Czyni się to mówiąc do nich w języku obcym w sytuacjach dla nich

zrozumiałych, gdzie często domyślają się znaczenia zwrotu rozumiejąc całość sytuacji. Czyni się to też zapewniając im kontakt z kasetami audio i wideo, piosenkami i rymowankami, co jest ważne szczególnie dla nauczycieli o słabszym poziomie znajomości języka. Równie ważnym zadaniem jest **zachęcenie dzieci do dalszej nauki.** Czyni się to przez pochwały i poprzez pokazanie, że nauka języka to rzecz ciekawa i przyjemna. Informacje o przydatności języka w dorosłym życiu do małych dzieci jeszcze nie przemawiają.

Nauczanie starszych dzieci i młodzieży

Nauczanie starszych dzieci i młodzieży to tzw. **nauczanie systematyczne.** Cele kursu nie ograniczają się tu do osłuchiwania z językiem i budowania pozytywnej motywacji. Cele te są oczywiście nadal ważne, a w nauczaniu dzieci starszych ważniejsze niż u starszej młodzieży, która sama widzi już przydatność nauki języka w dorosłym życiu zawodowym. Oprócz osłuchiwania z językiem i motywowania do jego opanowywania pojawiają się w nauczaniu dzieci starszych i młodzieży regularne zestawy zadań dydaktycznych, a więc sprawności i umiejętności, których wyrobienie ma stanowić efekt kursu językowego.

Sposoby pracy nad językiem wiążą się z faktem, iż w wieku lat 12–16 powoli, z różnym natężeniem, w zależności od indywidualnej ścieżki rozwojowej pojawia się u młodych ludzi **dominacja pamięci logicznej nad mechaniczną i myślenia abstrakcyjnego nad konkretnym.**

Dla nauczyciela oznacza to:
- szansę pracy nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi ucznia,
- możliwość stopniowego wprowadzania objaśnień i komentarzy gramatycznych,
- możliwość wprowadzenia terminologii gramatycznej i wyjaśniania reguł funkcjonowania systemu językowego,
- możliwość wprowadzania trudniejszej tematyki wykraczającej poza to, co jest bezpośrednio dostępne oglądowi.

Powoli **zwiększają się okresy koncentracji i wzmacnia trwałość pamięci,** toteż nauczyciel może
- przedłużyć nieco poszczególne aktywności językowe i
- nieco ograniczyć częstotliwość powtórzeń i skrócić czas przeznaczony na stałe powracanie do przerobionych już partii materiału.

Ogromny jest skok w umiejętnościach **korzystania z tekstu i sprawności czytania i pisania.** Oznacza to:
- możliwość dodatkowego wsparcia pamięci przez zapisywania przykładów, robienie notatek i korzystanie z podręcznika,

- przerzucenie pewnej ilości pracy nad utrwalaniem i powtarzaniem materiału do pracy indywidualnej i domowej ucznia.

Wszystko to musi jednak dokonywać się stopniowo. Proces rozwojowy jest powolny, a co więcej - nie odbywa się w jednakowym okresie i nie przebiega w jednakowym tempie u wszystkich uczniów. Zmęczenie fizyczne i psychiczne może powodować pewien regres, toteż w pewnych dniach lub tygodniach uczniowie mogą zachowywać się w sposób, z jakiego - jak się wydawało - już dawno wyrośli. Starsze dzieci i młodzież potrzebują wiec jeszcze ciągle:

- wsparcia uwagi poprzez krótsze i zróżnicowane aktywności językowe,
- wielości bodźców wspomagających koncentrację, a więc obrazka, wiersza, piosenki i scenki teatralnej,
- życzliwej, wspierającej atmosfery stwarzanej przez nauczyciela,
- pewnej dozy relaksu i nauki przez zabawę, co sprzyja budowaniu odwagi językowej, podejmowaniu prób samodzielnych wypowiedzi i niezrażaniu się nieuniknionymi błędami.

Można tu jednak i należy oczekiwać od uczniów pewnej dawki pracy własnej pomiędzy lekcjami i przejęcia części odpowiedzialności za własną naukę.

Warto pamiętać, że w tym okresie zmienia się typ motywacji uczniów. Powoli wyrastają oni z wieku, kiedy to osoba nauczyciela jest głównym czynnikiem motywującym. Nauczyciel to nadal osoba ważna, ale nie wystarczy już by był osobą miłą, ciepłą i sympatyczną - młodzież ceni go jako człowieka kompetentnego, od którego można się czegoś ważnego dowiedzieć, czy też człowieka uczciwego i sprawiedliwego. **Kompetencja nauczyciela, a nie jego opiekuńczość staje się więc czynnikiem motywującym.** Wagi nabierają także inne sprawy. **Motywuje też teraz temat, o którym mowa,** a więc treści nauczania. Jeśli będą one zbyt infantylne, nastąpi natychmiastowe zniechęcenie i apatia, nie ma bowiem w tej grupie wieku nic bardziej obraźliwego, niż być potraktowanym jak małe dziecko. Podobnie stanie się, jeśli treścią nauczania stanie się coś, co traktowane jest jako formalne i nudne, np. gramatyka. Dlatego dla nauczyciela najważniejsze wnioski to:

- potrzeba informacji o tym, co uczniów interesuje, o czym chcą rozmawiać, jaka tematyka dodatkowych tekstów może ich interesować,
- potrzeba podporządkowania nauki systemu językowego tj. wymowy, pisowni, słownictwa, gramatyki treściom wypowiedzi. Znacznie skuteczniej jest nadać lekcji temat np. „nasze pretensje" i w obrębie tej tematyki wypowiadać zdania typu „Ty zawsze..." czy „Ty często..." niż ćwiczyć to samo w lekcji na temat „przysłówki częstotliwości". Gramatykę lepiej też „przemycić" w interesującym tekście czy ważnej dla uczniów dyskusji.

Pojawia się powoli typowa dla tego wieku **niechęć do wszystkiego, co jest przymusem szkolnym.** Im więcej zatem tematów pozwalających na swobodne wypowiadanie własnych, często kontrowersyjnych opinii, im więcej ważnych informacji, których nie niosą inne przedmioty, np. o stylach życia w innych krajach - tym lepiej.

Doskonale też sprawdza się indywidualizacja poprzez umożliwienie uczniom własnego doboru tematów oraz wyboru tekstów, nad którymi pracują.

W tej grupie wieku pojawia się też **silna presja grupy rówieśniczej.** Uczniowie niekiedy wstydzą się własnych poglądów, o ile nie są zgodne z przekonaniami powszechnie panującymi wśród rówieśników, a ich reakcji boją się bardziej niż reakcji nauczyciela. Może to wpłynąć na niechęć do wypowiadania się w klasie. Dla nauczyciela oznacza to, że:

- praca w parach może okazać się bezpieczniejsza niż skłanianie uczniów do wypowiedzi publicznych przed całą klasą,
- warto wprowadzać więcej nie ocenianych, krótkich wypowiedzi pisemnych, szczególnie na kontrowersyjne tematy, co skłoni także uczniów niechętnych do wypowiedzi ustnych, by przekazywali swe poglądy i wypowiadali się w języku obcym przynajmniej w tej formie.

Wreszcie w tej grupie wieku ważną cechą jest **potrzeba bycia zauważonym,** zaznaczenia się na tle grupy, co często prowadzi do zachowań niestosownych. Dlatego dla nauczyciela płynie stąd wniosek, że:

- warto zwracać się do uczniów indywidualnie, a nie stale per „wy - klasa",
- warto zapewnić im nieco uwagi, zanim zaczną ją na siebie celowo zwracać negatywnymi sposobami, np. chwaląc ich, pytając o zdanie, zwracając się po imieniu, prosząc o pomoc w drobnych sprawach organizacyjnych itp.

Najważniejszą, ale i najtrudniejszą dla nauczyciela cechą uczniów dorastających jest to, że nie dorastają oni równomiernie. W tej samej klasie dziewczynki mogą być znacznie dojrzalsze niż chłopcy, a i w obrębie grupy dziewcząt i grupy chłopców różnice między uczniami są z reguły bardzo duże. Uczniów w tym wieku charakteryzuje też zmienność poziomu dojrzałości często nawet z dnia na dzień, co wymaga od nauczyciela dobrej obserwacji i dużej elastyczności stosowanych technik pracy.

Nauczanie dorosłych

Nauczanie dorosłych nie nastręcza zazwyczaj tylu trudności, co nauczanie w niższych grupach wieku. Dzieje się tak dlatego, że osoby dorosłe na ogół nie bywają zmuszane do nauki języka, a jeśli nawet tak się zdarza z przyczyn zawodowych, wzmaga to raczej niż osłabia ich chęć opanowania języka z obawy przed utratą atrakcyjnej pracy. Wzięcie udziału w kursie jest więc ich własną decyzją i samodzielnym wyborem, **toteż silna motywacja do nauki języka** ze strony dorosłych uczących się ułatwia pracę lektora.

Dla nauczyciela oznacza to jednak:

- konieczność zapewnienia atrakcyjności zajęć, z czego czuje się niekiedy zwolniony, skoro słuchacze i tak chcą się uczyć,
- konieczność uczenia tego, co w życiu zawodowym słuchaczy naprawdę bezpośrednio użyteczne, by tę motywację utrzymać.

Choć motywacja osób dorosłych do nauki jest wysoka, rzadko poświęcają jej odpowiednią ilość wysiłku, a przyczyną jest tu **brak czasu na naukę własną.** Są to przecież osoby pracujące zawodowo, o dodatkowych obowiązkach rodzinnych i towarzyskich. Dlatego trudno liczyć na indywidualną naukę pomiędzy zajęciami językowymi, trudno też spodziewać się systematycznego wykonywania pracy domowej. Dla nauczyciela oznacza to, że

- choć powinien systematycznie zlecać wykonanie pracy domowej, nie może opierać planu zajęć na przekonaniu o tym, że praca taka zostanie wykonana i stanie się podstawą dalszych ćwiczeń.

Wyraźną trudnością jest też **nieregularność uczęszczania na zajęcia** spowodowana dyspozycyjnością pracownika dla jego instytucji oraz problemami rodzinnymi i organizacyjnymi nieuniknionymi w życiu osób dorosłych. Wszystko to wraz z osłabieniem trwałości pamięci z punktu widzenia nauczyciela oznacza:

- konieczność planowania zajęć w taki sposób, by stanowiły one niezależne jednostki tematyczne, a więc by słuchacz nie tracił zajęć, na których jest obecny dlatego, że ich nie rozumie, gdyż nie mógł być obecny na poprzednich zajęciach, lub dlatego, że nie pamięta ich treści,
- konieczność stałego rozpoczynania zajęć powtórzeniem i utrwaleniem materiału poprzednich zajęć, właśnie z uwagi na owe nieobecności,
- konieczność przygotowywania kserokopii zawierających elementarny materiał danych zajęć z myślą o nieobecnych i tych, którzy mają kłopoty z zapamiętywaniem.

Zaletą, ale też i najpoważniejszym problemem metodycznym w nauczaniu dorosłych jest fakt, iż są to ludzie już ukształtowani, o stałych, trudnych do zmiany **przyzwyczajeniach i określonych, nie zawsze racjonalnych, oczekiwaniach co do technik nauczania.** Powoduje to trudności w dostosowaniu się do proponowanej przez nauczyciela metody pracy i trudności w dostosowaniu się do sposobów pracy pozostałych uczestników kursu. Bywa, że nalegają oni na stosowanie tradycyjnych metod, na przykład czytania i tłumaczenia, gdyż tak byli nauczani w czasach swej młodości. Bywa też, że nie mogą w grupie uzgodnić preferencji co do stosowanych technik pracy powodując konflikt i stawiając lektora w trudnej sytuacji. Wszystko to oznacza dla lektora:

- konieczność poświęcenia pierwszych zajęć na poinformowanie uczących się o celach kursu, a więc o tym, i jakie umiejętności mają stanowić efekt pracy,

- konieczność prezentacji technik pracy nad językiem, ich zalet i wad,
- konieczność zdobycia informacji o przekonaniach słuchaczy na temat sposobów nauczania języka i ustosunkowania się do tych przekonań,
- konieczność określenia trybu pracy na cały semestr,
- potrzebę elastycznego dostosowywania się do potrzeb indywidualnych słuchaczy, szczególnie wówczas, gdy w toku nauki napotykają trudności.

Warto też pamiętać o tym, że dorośli - często zajmujący ważne stanowiska i pełniący odpowiedzialne funkcje - z trudem znoszą przejście do roli ucznia, poprawianego i karconego przez nauczyciela, **obawiają się śmieszności i lękają krytyki** ze strony innych dorosłych. Dla nauczyciela oznacza to:

- potrzebę ogromnej delikatności w korygowaniu błędów słuchaczy,
- przydatność stosowania tzw. opóźnionej poprawy błędów, to znaczy poprawy po całej wypowiedzi, a nie w jej trakcie, by nie peszyć i nie stresować słuchacza,
- przydatność sugestopedycznej techniki „persona", gdzie słuchacze uzyskują określoną, nową tożsamość i zaczynają pełnić rolę innej osoby niz tak, którą rzeczywiście są (np. ustabilizowany zawodowo i rodzinnie bankowiec może otrzymać rolę samotnego dziennikarza radiowego pragnącego zmienić pracę), co pozwala im zdystansować się do tego, co i jak mówią.

Najważniejsze jest jednak przekonanie dorosłych, że na naukę nie jest za późno, że nieprawdą jest, jakoby tylko dzieci mogły skutecznie nauczyć się języka obcego, i że ich doświadczenia związane z umiejętnością organizacji pracy zadecydują o sukcesie. O tym ostatnim decydują jednak często stosowane materiały i pomoce naukowe, do omówienia których teraz przejdziemy.

Rozdział 5. WYBÓR MATERIAŁÓW NAUCZANIA I POMOCY NAUKOWYCH

ROLA NAUCZYCIELA A FUNKCJA MATERIAŁÓW NAUCZANIA

Nauczyciel dobrze oceniający możliwości swoich uczniów wie, jakie potrzeby wyrastają z sytuacji dydaktycznej w danej grupie i oczekuje ich zaspokojenia poprzez odpowiedni dobór materiałów. Nauczyciel dobrze oceniający swoje własne możliwości wie także, jakie są jego zawodowe mocne i słabe strony, a więc jakiego rodzaju pomocy ze strony materiałów dydaktycznych on sam potrzebuje.

Nawet mając dobre rozeznanie potrzeb trudno jednak o właściwą decyzje, gdyż dostępność wielu różnorodnych podręczników i książek pomocniczych na rynku księgarskim jest dziś bardzo duża.

Dobór materiałów jest szczególnie trudny w przypadku kursów nietypowych, pozaszkolnych, kiedy to zainteresowania i potrzeby językowe uczących się są bardzo zróżnicowane, a poziom ich zaawansowania bywa niejednakowy.

Decyzje takie nie są zresztą łatwe nawet w pracy w obrębie całkowicie typowego kursu językowego, gdyż nauczyciel ma dziś prawo swobodnego wyboru materiałów nauczania, o ile odpowiadają one na ogół dość elastycznemu programowi nauczania. Co więcej, istnieje możliwość opracowywania programów autorskich, a to jeszcze bardziej zwiększa swobodę wyboru materiałów nauczania, zwiększa jednak także odpowiedzialność za ów wybór.

Nic więc dziwnego, że najczęściej nauczyciele kierują się w doborze materiałów kryteriami tak podstawowymi jak **cena podręcznika, nazwisko autora i nazwa wydawnictwa.** Kryteria te, jakkolwiek podstawowe i zrozumiałe, zdecydowanie nie są wystarczające. Istnieje więc potrzeba kryteriów, według których nauczyciel mógłby analizować dostępne podręczniki, tzn. oceniać ich przydatność dla danej grupy uczniów, dokonywać wyboru właściwych materiałów, a tym samym zyskać uzasadnienie sensowności dokonywanych zakupów. Jest rzeczą jasną, że inne będą tu kryteria w odniesieniu do podręczników kursowych, inne w odniesieniu do materiałów uzupełniających podręcznik kursowy, a jeszcze inne w odniesieniu do książek pomocniczych w rodzaju gramatyk czy słowników. Rozważymy je tu zatem osobno.

OCENA MATERIAŁÓW NAUCZANIA

Podręczniki kursowe

Podstawowe zadanie, jakie powinien spełniać podręcznik do nauki języka obcego to przede wszystkim umożliwienie skutecznej nauki konkretnej grupie uczniów, dla jakiej go dobieramy. Sprawą zasadniczą jest więc **odpowiedniość podręcznika dla danej grupy uczniów.** Nawet najlepiej skonstruowany podręcznik, jeśli nie odpowiada uczniom poziomem trudności lub tematyką, nie zagwarantuje osiągnięcia spodziewanych rezultatów. Co więcej, w pracy z tymi uczniami okaże się wręcz podręcznikiem złym. Zauważamy tu pewną podstawową cechę, z którą będziemy się częściej spotykać. Otóż ocena podręcznika, tak zresztą jak każdego narzędzia pracy, jest zawsze oceną względną. Istnieją sytuacje, w których dany podręcznik okaże się całkowicie nieprzydatny, a nawet szkodliwy i takie, w których ten sam podręcznik okaże się doskonały, bo w pełni odpowiadający oczekiwaniom i predyspozycjom użytkowników. Stąd podstawą oceny podręcznika jest przede wszystkim znajomość uczniów, a ocena podręcznika jest kwestią wtórną zależną od zestawienia cech podręcznika z cechami jego użytkowników.

Cechy grupy uczniowskiej, jakie należy uwzględnić wybierając podręcznik kursowy, to przede wszystkim:

- wiek uczniów,
- ich poziom językowy,
- ich potrzeby językowe,
- wielkość grupy,
- poziom intelektualny,
- motywacje oraz zainteresowania.

Podział wiekowy i jego kryteria omówiliśmy już w poprzednim rozdziale. Warto jednak zwrócić uwagę, że podział ten bynajmniej nie jest sztywny i jednoznaczny. Rolę odgrywają tu dwa dodatkowe czynniki.

Pierwszy z nich to **zróżnicowanie indywidualne,** a ściślej zróżnicowanie torów rozwojowych dzieci, potęgowane przez różnice środowiskowe i społeczne. Niektóre dzieci klas zerowych i klas I sprawnie czytają i piszą w swoim własnym języku, a tym samym, metodycznie rzecz biorąc, wykazują cechy charakterystyczne dla następnej grupy wieku czyli 8/9-11/12. W starszej grupie wiekowej spotykamy też dzieci o mniejszych możliwościach intelektualnych, pochodzące z zaniedbanych środowisk, które nie czytają i nie piszą sprawnie - choć na tym etapie nauki powinny już te umiejętności opanować. Nie jest wykluczone, że w szkole zawodowej w trudnej dzielnicy, pracując z młodzieżą w wieku 16-17, lat zdecydujemy się realizować podręcznik, który uznalibyśmy za odpowiedni dla grupy wieku 14-15 lat z renomowanej szkoły w dużym ośrodku miejskim.

Drugi z tych czynników to **wiek rozpoczęcia nauki.** I tak, inaczej nieco dobieramy podręcznik dla dzieci 11-12-letnich rozpoczynających systematyczną naukę języka obcego, jeśli dzieci uczą się języka obcego od roku, a inaczej, jeśli rozpoczęły one naukę już w przedszkolu. Nie chodzi tu tylko o poziom językowy, ale również o dobór tekstów zważywszy dojrzałość dzieci, które korzystały już z różnych materiałów nauczania w okresie osłuchiwania, zanim podjęły systematyczną naukę języka.

Nie można zatem traktować przedziału wiekowego w sposób sztywny. Należy zwracać uwagę na to, czy uczący się z danej grupy wiekowej nie przejawiają cech rozwojowych grupy wiekowej wyższej lub niższej niżby na to wskazywały ich daty urodzenia. Warto przy tym pamiętać, że jeśli nie mamy pewności, co do poziomu rozwojowego naszych uczniów i liczymy się z popełnieniem błędu, zawsze lepiej dla grup dziecięcych wybrać podręcznik raczej tematycznie „zbyt dziecięcy", a dla grup młodzieżowych podręcznik tematycznie „zbyt dorosły", gdyż w grupach dziecięcych funkcjonuje najsilniej motywacja sukcesu, a w grupach młodzieżowych - motywacja dorosłości. W obu przypadkach lepiej wybrać podręcznik raczej za łatwy niż za trudny pod względem językowym. Mała ilość nowego materiału językowego pozwala pracować nad powtórzeniem i utrwaleniem słownictwa i gramatyki, a względna łatwość tekstów pozwala koncentrować

się na sprawnościach produktywnych, szczególnie na sprawności mówienia - zawsze otwierając możliwość szybszej realizacji podręcznika lub uzupełnienia go dodatkowymi tekstami.

Inna cecha, którą należy wziąć pod uwagę dobierając podręcznik kursowy **to stopień zaawansowania językowego uczniów.** Nie powoduje on trudności wtedy, kiedy rozpoczynamy pracę z uczniami początkującymi. Wówczas każdy podręcznik dla danej grupy wieku, jeśli został zaplanowany jako start od zera, odpowiada poziomowi uczniów. Problem pojawia się dopiero wtedy, gdy mamy do czynienia z uczniami, którzy kontynuują naukę. Wtedy wprowadzenie zbyt łatwego podręcznika powoduje niewykorzystanie możliwości intelektualnych uczniów, wprowadzenie natomiast zbyt trudnego podręcznika powoduje całkowitą utratę motywacji do pracy. Właściwe określenie poziomu uczniów i dobór podręcznika odpowiadającego temu poziomowi staje się wtedy podstawą sukcesu. Określając poziom uczniów warto brać pod uwagę przede wszystkim rozumienie słownictwa i wynikające zeń rozumienie tekstów, gdyż nawet w swym języku ojczystym rozumiemy zawsze więcej, niż sami umiemy powiedzieć.

Najbardziej typowe podziały podręczników według poziomu językowego ich użytkowników to:

- poziom zerowy, czyli tzw. autentyczni początkujący,
- poziom fałszywych początkujących, czyli tych, którzy już wcześniej uczyli się języka, ale z różnych powodów zaczynają od początku,
- poziom niższy średni,
- poziom średni,
- poziom wyższy średni,
- poziom zaawansowany.

Dobierając podręcznik dla uczniów nie będących początkującymi, warto także zorientować się, z jakim podręcznikiem uczniowie pracowali wcześniej i zaplanować następny podręcznik, aby zapewnić ciągłość koncepcji metodycznej kursu.

Inna jeszcze cecha grupy językowej, która okazuje się niesłychanie istotna dla właściwego wyboru podręcznika, to **liczba uczniów w grupie językowej.**

Jeśli grupa jest nieduża, możemy wybrać podręcznik nieco trudniejszy. Mamy bowiem wówczas gwarancję dobrych warunków pracy i czasu, jaki będzie można poświęcić każdemu uczniowi. Możemy też wybrać podręcznik o dłuższych jednostkach i długich tekstach. Jeśli klasa jest bardzo liczna, będzie nam potrzebny podręcznik łatwiejszy, o krótszych jednostkach, bardziej zróżnicowanych ćwiczeniach, a zatem i krótszych tekstach.

Trzeba również pamiętać o tym, iż warto wybierać podręczniki o większej liczbie krótkich jednostek-rozdziałów, krótszych tekstach i dialogach, a za to większej liczbie ćwiczeń językowych zróżnicowanych co do rodzaju i poziomu trudności.

Ostatnią z cech charakteryzujących grupę uczniów, którą musimy wziąć pod uwagę dokonując wyboru podręcznika kursowego, jest **typ zainteresowań uczniów i ich ogólny poziom umysłowy.** Od niego bowiem zależy rodzaj tematyki, która będzie w stanie ich zainteresować. Jest to o tyle istotne, gdyż zaciekawienie treściami, które komunikowane są poprzez język obcy, gwarantuje powodzenie w nauce języka.

Młodsi uczniowie interesują się na ogół bajkami, opowiadaniami szczególnie w formie komiksów, a wraz z upływem czasu, podobnie jak uczniowie starsi, coraz częściej wykazują zainteresowanie problemami osób w ich wieku, wiadomościami o kraju, którego języka się uczą i ciekawostkami o ludziach, świecie, nauce i technice, lubią też - jako przerywniki umilające opanowywanie trudniejszych partii podręcznika - anegdoty, dowcipy, piosenki oraz różnego rodzaju quizy.

Poznanie uczniowskich zainteresowań ułatwi odpowiadanie na ich potrzeby i oczekiwania poprzez dobór właściwych treści, a podręcznik zawierający takie treści zachęci do czytania i uczenia się. Również chęć wypowiedzenia się na interesujący temat będzie sprzyjać rozwojowi sprawności mówienia i pisania.

Poczucie istotności treści omawianych na lekcjach wiąże się z poczuciem własnej wartości ucznia. Jeśli w języku obcym będą mu przekazywane treści banalne typu „To jest krzesło", „W klasie są trzy okna" lub treści nieciekawe, nie tylko straci on wiarę w atrakcyjność nauki języka, ale zniechęci się też do nauczyciela czując się sprowadzony do poziomu małego dziecka. Jest to szczególnie ważne w nauczaniu młodzieży i dorosłych. Poczucie sukcesu bowiem budowane jest poprzez poczucie sensu pracy i przydatności opanowywanych umiejętności oraz poprzez zainteresowanie treściami wartymi poznawania i omawiania. Ogromną rolę odgrywa tu dobór materiału ilustracyjnego w podręczniku i odpowiedni dobór szczególnie tzw. tekstów autentycznych oraz szata graficzna podręcznika.

Wiek, poziom językowy, liczebność i zainteresowania uczniów to te cechy grupy uczniowskiej, jakie należy uwzględnić dobierając podręcznik kursowy.

Teraz przejdziemy do cech, jakimi powinien charakteryzować się sam podręcznik - bez względu na cechy jego użytkowników.

Trzy cechy podręcznika okazują się najważniejsze dla trafności jego wyboru. Są to:

- kompletność umiejętności i sprawności językowych,
- przydatność w nauce własnej ucznia,
- łatwość stosowania przez nauczyciela.

Omówimy je kolejno.

Podstawową funkcją i elementarnym **zadaniem podręcznika kursowego jest sprzyjać opanowaniu wszystkich podstawowych umiejętności i sprawności językowych.**

Powinien on więc:
- umożliwiać opanowanie podsystemów językowych (wymowy, pisowni, słownictwa i gramatyki),
- umożliwiać rozwój podstawowych sprawności językowych, tj. mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania i pisania,
- umożliwiać powtórzenie, utrwalenie, kontrolę i ocenę opanowania materiału, a także kontrolę i ocenę nabycia odpowiednich umiejętności.

Jeśli podręcznik, który rozważamy do wprowadzenia jako podręcznik kursowy, nie zawiera tak różnorodnych elementów, możemy albo go odrzucić jako niewystarczający, albo stosować go jako podręcznik kursowy przy stałym, konsekwentnym uzupełnianiu go materiałami pomocniczymi z tej dziedziny, którą podręcznik pomija, np. materiałami leksykalnymi czy gramatycznymi.

Kompletność działań językowych to warunek konieczny, ale nie wystarczający. Istotne jest poza tym **umożliwienie uczniom samodzielnej pracy z podręcznikiem** i korzystania z tych działań w różnych warunkach: nie tylko pod kierunkiem nauczyciela, ale także w domu - w trakcie wykonywania pracy domowej lub uzupełniając braki spowodowane nieobecnością w szkole czy też podczas przygotowań do testu lub egzaminu. Wiele podręczników przedstawia się kolorowo i atrakcyjnie, ale brak im klarowności i systematyczności prezentacji tego, co istotne. Skonstruowano je tak, że uczeń po dwu tygodniach choroby nie jest w stanie nadrobić zaległości, nie może też samodzielnie wyrównać braków wynikających z własnej niesystematyczności. Jest to sygnał alarmowy dla nauczyciela i informacja, by wybierać podręcznik, który nie powoduje trudności w nauce własnej ucznia.

Istotny jest więc w podręczniku nie tylko układ treści, ale i forma, a więc:
- klarowny spis treści, wyraźne podziały na jednostki, dobitne tytuły,
- duży, łatwy do czytania druk,
- proste, jasne i zrozumiałe instrukcje,
- czytelne ćwiczenia wewnątrz nieprzeładowanych jednostek,
- dobrze dobrany, ułatwiający orientację materiał ilustracyjny.

Cechy przedstawione powyżej to sprawy związane ze sposobem prezentacji materiału podręcznikowego, a ściślej z jego przejrzystością.

Ważna jest jednak także kompletność tego materiału, a więc:
- dołączenie do podręcznika zestawu ćwiczeń,
- zagwarantowanie klucza odpowiedzi,
- wprowadzenie instrukcji umożliwiających pracę własną z zeszytem ćwiczeń,
- włączenie prostych, trafnych i wyrazistych podsumowań dotyczących zasad konstrukcji i użycia struktur gramatycznych,
- włączenie ilustracji, grafów i innych form unaocznienia znaczenia wyrazów i zwrotów,

- włączenie lekcji powtórzeniowych i sprawdzianów,
- stałe odwoływanie się do materiału już przerobionego z wyraźnymi odnośnikami do numerów ćwiczeń, tekstów i stron,
- uświadamianie uczniom strategii uczenia się, jakie stosują lub powinni stosować w toku nauki.

Cechy te sprzyjają samodzielnemu, skutecznemu korzystaniu z podręcznika. Jeśli podręcznik istotnie charakteryzuje się obiema rozważanymi tu przez nas grupami cech, a wiec zarówno cechami wiążącymi się z treścią, jak i z formą, uczeń zyskuje poczucie bezpieczeństwa i pewność, że w razie choroby, nieobecności w szkole czy po prostu chęci nauczenia się więcej i zyskania lepszej oceny poradzi sobie sam korzystając w domu z podręcznika. Nauczyciel z kolei zyskuje przekonanie, że może zlecić uczniom samodzielne wykonanie pewnych prac, a wypełnienie jego poleceń będzie możliwe pomimo braku bezpośredniego kontaktu i stałej kontroli.

Dotąd zajmowaliśmy się tymi cechami podręcznika, które ułatwiają pracę ucznia. Teraz warto sprawdzić, **czy podręcznik ułatwi też pracę nauczyciela.** Pewne cechy podręcznika omawiane już wcześniej okażą się istotne także w tym aspekcie.

I tak przejrzystość podręcznika i wszystkie cechy, które przejrzystość ta ze sobą niesie, są istotne także dla nauczyciela, gdyż ułatwiają mu przygotowanie się do lekcji i skracają czas poświęcony planowaniu pracy.

Ułatwieniem dla nauczyciela jest również możliwość samodzielnego korzystania z podręcznika w toku pracy własnej ucznia, gdyż otwiera to wiele możliwości pracy w parach, pracy w grupach i pracy indywidualnej na lekcji odciążając nauczyciela, ale zarazem gwarantując dobre efekty nauki.

Ponadto ważne są jeszcze i inne kwestie, a mianowicie:
- zapewnienie w zestawie materiałów kursowych książki nauczyciela, co ułatwia pracę dydaktyczną z podręcznikiem,
- zapewnienie materiałów wspierających takich jak kasety audio, kasety wideo, materiały ilustracyjne, zeszyty ćwiczeń, gry, maski itp.,
- układ podręcznika, który umożliwia także pracę z pojedynczym uczniem,
- metoda pracy, którą nauczyciel aprobuje, i w której dobrze się czuje,
- rozplanowanie podręcznika, które okazuje się praktyczne i dogodne z punktu widzenia prowadzącego (krótkie lekcje, urozmaicone ćwiczenia).

Przydatnym narzędziem dla nauczyciela jest **lista pytań kontrolnych,** które warto sobie postawić dokonując wyboru podręcznika kursowego. Oto ona:

Pytania o zgodność z podstawami programowymi lub wybranym programem autorskim

- Czy podręcznik został zatwierdzony do użytku szkolnego?

- Czy jest zgodny z programem nauczania?
- Czy wprowadza nieco więcej materiału niż wymaga tego program, by zaspokoić potrzeby lepszych uczniów?
- Czy zapewnia możliwość indywidualizacji wspomagając nauczyciela w pracy z grupą uczniów o niejednakowym poziomie językowym?

Pytania o budowę podręcznika

- Czy zadbano o rozwój wszystkich sprawności językowych (mówienia, słuchania, czytania i pisania) oraz o ich integrację?
- Czy zadbano o rozwój wszystkich podsystemów językowych (fonicznego, graficznego, leksykalnego i składniowego)?
- Czy zadbano zarówno o poprawność, jak i o płynność?
- Czy w każdej jednostce podręcznika zapewniono rozmaitość i różnorodność ćwiczeń?
- Czy zapewniono rytmiczność lekcji powtórzeniowych?
- Czy odpowiednio dobrano materiał ilustracyjny?

Pytania o przydatność podręcznika z punktu widzenia nauczyciela

- Czy podręcznik jest łatwy w stosowaniu i dogodny dla nauczyciela?
- Czy zawiera książkę nauczyciela z pomocnymi uwagami metodycznymi?
- Czy towarzyszą mu materiały uzupełniające - testy, dodatkowe ćwiczenia, nagrania?
- Czy podręcznik pozwala na szybkie przygotowanie się do lekcji?
- Czy podręcznik stanowi dobrą kontynuację wcześniejszej nauki?
- Czy łatwo będzie przejść od niego na wyższy poziom?
- Czy podręcznik nadaje się także do nauki z pojedynczym uczniem w toku np. nauki prywatnej?

Pytania o przydatność podręcznika z punktu widzenia ucznia

- Czy cena podręcznika odpowiada możliwościom ucznia?
- Czy jest on odpowiedni dla uczniów w tym wieku?
- Czy jest on odpowiedni dla uczniów na tym poziomie językowym?
- Czy treści, tematy i sposób prezentacji nie są za łatwe lub za trudne?
- Czy podręcznik okaże się dla uczniów interesujący?
- Czy przedstawia sytuacje, w których uczniowie rzeczywiście mogą się znaleźć?
- Jeśli nie - czy są to przynajmniej sytuacje ciekawe i motywujące?
- Czy podręcznik nie kształtuje negatywnych stereotypów dotyczących innych kultur, narodowości, religii?
- Czy ma atrakcyjną szatę graficzną?
- Czy format i druk są odpowiednie?
- Czy jest przejrzysty?
- Czy jednostki podręcznika nie są przeładowane?

- Czy wprowadzanie nowego materiału w jednostce podręcznikowej zawsze nawiązuje do materiału już uczniom znanego?
- Czy prezentacja zawsze ukazuje znaczenie nowej struktury gramatycznej?
- Czy prezentacja ukazuje sytuację, w jakiej używa się tej struktury?
- Czy sytuacje te są dla ucznia interesujące i czy będzie je wobec tego zapamiętywał?
- Czy podręcznik umożliwia pracę własną ucznia?
- Czy zawiera wyraziste podsumowania językowe, diagramy, modele, wzory?
- Czy jasno sformułowano instrukcje do ćwiczeń?
- Czy podręcznikowi towarzyszy zarówno zeszyt ćwiczeń, jak i klucz odpowiedzi?
- Czy podręcznik umożliwi uczniowi nadrobienie zaległości spowodowanych chorobą lub dłuższą nieobecnością?
- Czy podręcznik zawiera działy pokazujące uczniom, jak się uczyć?

A jeśli przygotowujemy uczniów do określonego egzaminu - dodatkowo jeszcze:

- Czy podręcznik został napisany z myślą o tym egzaminie?
- Czy zawiera informacje o wymaganiach egzaminacyjnych i formacie egzaminu?
- Czy zapoznaje uczniów z technikami egzaminacyjnymi?
- Czy zawiera przykładowe testy?

Materiały uzupełniające

Ocena materiałów uzupełniających, określanych także jako materiały pomocnicze, jest znacznie prostsza. Otóż materiały takie pełnią zazwyczaj dwie bardzo konkretne funkcje w nauczaniu języka obcego - funkcję motywującą i funkcję kompensacyjną. Oznacza to, że dostarczają one dodatkowego, interesującego materiału różnego typu zwiększając atrakcyjność zajęć i uzupełniając ewidentne braki podręcznika kursowego.

Funkcja motywująca nie budzi wątpliwości definicyjnych. Jeśli zarówno nauczyciel, jak i uczniowie uznają ćwiczenia zawarte w materiałach za atrakcyjne, lubią je wykonywać i są gotowi angażować się w proponowane tam aktywności, materiały uzupełniające dobrze pełnią swoją funkcję motywującą.

Warto jednak pamietać, że w przypadku konfliktu opinii w tej sprawie, zdanie uczniów przesądza o tym, czy materiał dodatkowy dobrze pełni tę funkcję.

Funkcja kompensacyjna zależy zawsze od braków podręcznika kursowego. I tak, jeśli podręcznik kursowy dobrze rozwija sprawności językowe zaniedbując jednak gramatykę, funkcjonalna gramatyka z ćwiczeniami dobrze spełni swoje zadanie materiału pomocniczego. Jeśli z kolei podręcznik kursowy dobrze re-

alizuje program leksykalny i gramatyczny, lecz zawiera nudne teksty na mało atrakcyjne tematy, zbiór interesujących anegdot, dowcipów czy tekstów informacyjnych odda nieocenione usługi jako materiał uzupełniający ów podręcznik. Ten sam zbiór nie będzie jednak dobrym uzupełnieniem podręcznika, który zawiera dużą liczbę tego typu tekstów. I tu pojawia się więc jeszcze raz kwestia względnego charakteru oceny materiałów nauczania.

W materiałach takich, jak zestawy ćwiczeń leksykalnych lub gramatycznych - ważną rolę odgrywają cechy ułatwiające samodzielną pracę nad językiem.

W materiałach przeznaczonych do pracy indywidualnej lub pracy w parach istotną rolę odgrywa z kolei szata graficzna. Kwestie te mają też duże znaczenie w materiałach o charakterze wizualnym (wideo, przezrocza, plansze, komiksy). W zestawach tekstów informacyjnych, anegdot czy dowcipów, a także dyktand czy ćwiczeń fonetycznych przeznaczonych do prezentacji nauczycielskiej, tego rodzaju kryteria nie odgrywają istotniejszej roli.

Jak widać, podstawowe zróżnicowanie w ocenie materiałów uzupełniających dotyczy faktu, czy z tekstu materiałów będą korzystać uczniowie samodzielnie, czy też za pośrednictwem lub z pomocą nauczyciela.

Książki pomocnicze

Ocenie nauczyciela podlegają także książki pomocnicze, czyli:
- słowniki,
- gramatyki pedagogiczne,
- zestawy ćwiczeń językowych,
- materiały o charakterze kulturoznawczym,
- lekturki dodatkowe.

W przypadku **gramatyk** bierzemy pod uwagę kryteria takie jak:
- zgodność z nowoczesnym opisem językoznawczym danego języka, czyli poprawność merytoryczną danej gramatyki,
- kompletność,
- przystępność z punktu widzenia uczącego się, w tym liczbę ilustracji, diagramów i wszelkich graficznych sposobów wspierania uczenia się i zapamiętywania,
- włączenie zestawów ćwiczeń, ich funkcjonalność i atrakcyjność.

Łatwo jednak, przyglądając się tym kryteriom, zauważyć, iż w zależności od poziomu zaawansowania językowego uczących się, różne spośród powyższych kryteriów odgrywają istotną rolę. I tak, na poziomie zaawansowanym istotna będzie zgodność z nowoczesnym opisem języka i kompletność gramatyki. Na poziomie początkowym kluczowa okaże się przystępność i włączenie zestawów ćwiczeń. I tu zauważamy więc względność oceny materiałów pomocniczych, o której była już mowa wcześniej.

Oceniając przydatność **słowników** warto uwzględnić następujące kryteria:
- liczba stron,
- liczba haseł,
- rodzaj (monolingwalny, czyli jednojęzyczny lub bilingwalny, czyli dwujęzyczny),
- sposób prezentacji wymowy (poprawny, dogodny, łatwy dla ucznia),
- zakres informacji gramatycznej (formy, użycie itp.),
- sposób prezentacji znaczenia wyrazów (ilustracje, wskazanie znaczeń poprzez serie przykładów, tłumaczenia na język ojczysty, definicje) i oczywiście
- cena.

Trzeba przy tym pamiętać że dobry słownik dla początkujących to słownik, który charakteryzuje się mniejszą liczbą stron i haseł, ale odpowiednią liczbą i wielkością ilustracji oraz bilingwalnym charakterem. Dobry słownik dla zaawansowanych charakteryzuje się zaś większą liczbą stron i haseł, wielością przykładów użycia wyrazów w zdaniach, definicji, dobrze też dysponować nie tylko słownikiem bilingwalnym, ale także monolingwalnym.

W odniesieniu do **lektur i materiałów kulturoznawczych** ważne jest:
- ich dostosowanie do poziomu językowego nauczanej grupy,
- ich atrakcyjność z punktu widzenia ucznia.

Podsumowując - ocena materiałów nauczania różnych typów to zawsze ocena względna, która dokonuje się ze względu na przydatność tych materiałów dla danej, konkretnej sytuacji dydaktycznej. Najistotniejsze cechy tej sytuacji to wiek uczniów, poziom ich zaawansowania językowego, zainteresowania i motywacje oraz liczebność grupy. Dopiero po uwzględnieniu wymienionych kwestii można rozpatrywać wewnętrzne i tym samym mniej podatne na względność cechy podręcznika, a więc jego przejrzystość, spójność, logiczny układ, atrakcyjność, przydatność dla pracy własnej ucznia i dogodność z punktu widzenia nauczyciela. Wartość z kolei materiałów uzupełniających i pomocniczych określa się - poza wszystkimi wymienionymi powyżej kryteriami - poprzez ich atrakcyjność i skuteczność w wyrównywaniu braków podręcznika kursowego.

OCENA ĆWICZEŃ PODRĘCZNIKOWYCH

Istotnym elementem wyboru materiałów nauczania są zawarte w nich ćwiczenia i aktywności językowe. Dobry wybór materiałów zakłada umiejętność oceny oferty ćwiczeniowej zawartej w materiałach, a więc i poszczególnych ćwiczeń językowych.

Podstawą dobrego ćwiczenia jest jego przydatność. **Ćwiczenie językowe ma służyć określonemu celowi.** Fakt ten nie zawsze jest przez nauczycieli brany pod uwagę. Często nauczyciele pytani o to, dlaczego polecili pięciu kolejnym uczniom odczytać tekst z podręcznika, nie umieją na to pytanie odpowiedzieć. Okazuje się, że odczytywanie było formą „terapii zajęciowej" i „odczekiwania czasu do dzwonka", a to z reguły objaw złego nauczania. Pierwszy i zasadniczy warunek dobrego ćwiczenia to zatem jego służebność wobec określonego zadania, jakim jest opanowanie danej formy czy wyrobienie danej umiejętności.

Innym istotnym czynnikiem jest tu **sensowność działania.** Dla uczniów ważne jest, by mówić konkretnie o rzeczach istotnych i prawdziwych. Dlatego, na przykład, zamiana zdań twierdzących na przeczące jest z punktu widzenia uczniów czynnością głęboko bezsensowną. W tego typu ćwiczeniu uczeń bowiem zaprzecza co chwila sam sobie np. mówiąc, że lubi banany, po czym za chwilę twierdząc, że ich nie lubi. Kierowanie uwagi na formę czyni zadanie nudnym, a karanie za błędy w użyciu danej formy czyni je dodatkowo stresującym. Nuda i stres zaś źle rokują wynikom nauki języka. Dlatego dobrym ćwiczeniem jest taka aktywność, która kieruje uwagę na to, **o czym mówimy,** a więc na treść, a nie na formę wypowiedzi. Forma ma być tylko narzędziem przekazania prawdziwych i interesujących treści.

Jeszcze jeden ważny czynnik to **przydatność tego, co jest ćwiczone w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.** Dobre ćwiczenie to więc takie, które przygotowuje ucznia do rzeczywistej komunikacji, a więc do sytuacji, w których naprawdę może się on znaleźć. Z tego powodu, jeśli mamy wybór między dwoma ćwiczeniami: pierwszym polegającym na wyszukaniu w dłuższym tekście określonej informacji i drugim polegającym na głośnym przeczytaniu tego tekstu - z reguły wartościowsze okaże się ćwiczenie pierwsze. Dzieje się tak, gdyż w życiu uczniom często przydarzy się konieczność znalezienia w tekście potrzebnej daty, ceny czy nazwiska, podczas gdy jest mało prawdopodobne, by publicznie głośno odczytywali długie teksty w języku obcym.

Dobre ćwiczenie musi być poprzedzone przygotowaniem językowym. Trudność wykonywania ćwiczenia oznacza z reguły brak dostatecznego przygotowania w postaci wcześniejszego powtórzenia słownictwa czy struktur, które do wykonania tego ćwiczenia okazują się niezbędne. Właściwy tok pracy to zatem: przygotowanie do ćwiczenia i jego wykonanie.

Dobre ćwiczenie kończy się określonym produktem, który można okazać sobie i innym. Daje to satysfakcję z pracy, umożliwia orientację co do włożonego wysiłku, ocenę pracy i powrót do danego materiału w toku pracy powtórzeniowej. Ćwiczenie w podawaniu instrukcji dotyczących znalezienia właściwej drogi i poruszania się po mieście powinno na przykład kończyć się przygotowaniem

przez każdego ucznia lub przez pary uczniów instrukcji dla kolegów dotyczącej tego, jak dojść do atrakcyjnego sklepu czy klubu.

Dobre ćwiczenie nie wywołuje poza tym chaosu i problemów dyscyplinarnych. Jeśli tak się dzieje, oznacza to, że niepoprawna była instrukcja do ćwiczenia, zabrakło przygotowania doń lub niewłaściwie wyznaczono role i zadania uczniów.

A oto lista pytań kontrolnych pomocnych w dokonaniu oceny ćwiczenia językowego:

- Czy wiadomo, po co zlecono dane ćwiczenie?
- Czy wiadomo, jaką umiejętność ma ono wykształcić lub utrwalić?
- Czy właśnie takie ćwiczenie najlepiej zrealizuje ów cel?
- Czy w ćwiczeniu wypowiada się zdania sensowne, czy jest ono tylko działaniem formalnym?
- Czy uczniowie mają szansę zetknąć się z taką sytuacją w życiu?
- Czy powtórzono materiał, który będzie uczniowi niezbędny przy wykonywaniu ćwiczenia?
- Czy instrukcja jest prosta i zrozumiała?
- Czy - jeśli to konieczne - podano wzór?
- Czy ćwiczenie nie jest za długie, a jeśli tak - czy można podzielić je na krótsze odcinki?
- Jakim produktem może wylegitymować się uczeń na znak, że wykonał ćwiczenie?
- Czy problemy organizacyjne i dyscyplinarne w toku wykonywania ćwiczenia nie okażą się większe niż jego pedagogiczna przydatność?

WYBÓR POMOCY NAUKOWYCH

Kryteria doboru pomocy

Coraz częściej pomoce naukowe w postaci materiałów wizualnych (ilustracji, map, fotografii), gier planszowych czy materiałów wideo oraz materiałów dźwiękowych w postaci nagrań przygotowywane są przez autorów materiałów nauczania jako integralne elementy podręcznika i jego obudowy. Nie zawsze jednak tak przygotowane elementy okazują się wystarczające. Nauczyciel więc musi liczyć się z koniecznością samodzielnego opracowania dodatkowych materiałów bądź dokonania dodatkowych zakupów.

Dokonując wyboru musi przy tym pamiętać, że właściwie dobrane pomoce naukowe i środki techniczne powinny spełnić trzy podstawowe funkcje:

- ułatwić uczniom naukę,
- zwiększyć atrakcyjność zajęć,

- umożliwić powyższe w sposób bezpieczny, łatwy i praktyczny, by nie utrudniać pracy nauczycielowi i uczniom.

Pierwsze zadanie, jak widzimy, to **ułatwienie uczniom nauki.** Wszelkie ułatwienie zaś wiąże się z faktem bodźcowania na wiele możliwych sposobów. Chodzi więc o to, by:

- dostarczyć bodźców w różnorodnych postaciach takich jak dźwięk, kolor, kształt, dotyk w celu zaktywizowania różnych zmysłów i nerwowych ośrodków uczenia się (poprzez nagrania, obrazki, fotografie, wideo, plastikowe zabawki, maskotki i przyniesione do klasy przedmioty),
- zaapelować zarówno do zapamiętywania (poprzez wiersze, rymowanki i piosenki), jak i do logicznego rozumowania (poprzez tablice gramatyczne, plansze z wzorami zdaniowymi i tablice fonetyczne),
- umożliwić skuteczne uczenie się zarówno tym, którzy uczą się wzrokowo (zapewniając im np. tablice i plakaty), tym, którzy uczą się słuchowo (dostarczając nagrania), jak i tym, którzy uczą się ruchowo (włączając gry planszowe i ruchowe, miękkie piłeczki, których rzut wyznacza następnego ucznia do wykonania zadania itp.),
- umożliwić skuteczne uczenie się zarówno tym uczniom, u których dominuje prawa półkula mózgowa odpowiedzialna m. in. za doznania zmysłowe i uczucia (poprzez wprowadzenie koloru, obrazu, muzyki i ruchu), jak i tym uczniom, u których dominuje lewa półkula mózgowa odpowiedzialna za kontakt słowny (poprzez język: mówienie, czytanie i pisanie).

Wielość bodźców i ich opisana wyżej różnorodność jest warunkiem koniecznym następnej kwestii, jaką jest **atrakcyjność lekcji,** gdyż gwarantuje dużą zmienność form pracy, sprzyja stosowaniu krótkich, dość szybko zmieniających się ćwiczeń i zapewnia dbałość o uczniów o różnych preferencjach i strategiach uczenia się. Wielość ta nie jest jednak czynikiem w pełni wystarczającym dla osiągnięcia sukcesu w pracy. Materiały i pomoce naukowe muszą być też atrakcyjne, miłe i interesujące z punktu widzenia uczniów. Dlatego dla dzieci atrakcyjne są zawsze te maskotki, które budzą ich sympatię, a dla młodzieży te piosenki, które uważają za modne i warte wielokrotnego przesłuchiwania. Stąd - jak już wspominaliśmy - **to opinia uczniów, a nie nauczyciela przesądza o rzeczywistej atrakcyjności pomocy naukowych.**

Z kolei o tym, czy nauczyciel będzie naprawdę używał pomocy naukowych i czy nie spoczną one na zawsze ukryte w szafkach pracowni językowej, decyduje ich praktyczność. Mają one przecież ułatwić, a nie utrudnić pracę nauczyciela - warto więc sprawdzić, czy są łatwe i szybkie w obsłudze, czy dają się szybko i skutecznie segregować, czy nie niszczą się łatwo się, czy nie są zbyt małe i w związku z tym gubią się lub są słabo widoczne w klasie.

Jakie wobec tego pomoce wart są zakupu jako wyposażenie pracowni językowej?

Wyposażenie pracowni językowej

Spośród technicznych środków nauczania warto zadbać o zapewnienie następujących elementów wyposażenia pracowni językowej, które wymieniamy tu w kolejności od najniezbędniejszych do najmniej niezbędnych:

- tablica o kolorze i fakturze powierzchni dającej dobrą widoczność,
- tablica flanelowa umożliwiająca dowolne rozmieszczanie obrazków i ich elementów, ew. blu-tac czy inne przylepne masy umożliwiające umieszczanie na ścianach plakatów, obrazków, ogłoszeń itp. bez niszczenia tynku czy tapety,
- tablice korkowe umożliwiające przypinanie np. ciekawszych prac uczniów, czy istotnych tekstów takich jak instrukcje, zalecenia, reguły,
- papier dużych rozmiarów do wykonywania plakatów i prac projektowych,
- samoprzylepne karteczki do tworzenia chmurek komiksowych i przedstawiania wzajemnych ocen uczniowskich prac,
- magnetofon dwukasetowy,
- rzutnik pisma z zestawem folii,
- odtwarzacz wideo z monitorem,
- xero.

Zazwyczaj szkoły posiadają zestaw kosztowniejszych wspólnych środków technicznych dla wielu przedmiotów, co dotyczy np. xero, wideo czy rzutnika pisma oraz zestawy przypisane do danej pracowni. Warto, oczywiście, o ile tylko jest to możliwe, starać się o wideo i rzutnik pisma jako stałe elementy pracowni językowej.

Spośród pomocy naukowych warto zapewnić w pracowni językowej:

- mapy: mapę świata, mapę Europy, mapę obszarów, na których używa się danego języka obcego oraz plany głównych miast tego obszaru,
- bank skategoryzowanych tematycznie obrazków wyciętych z kolorowych czasopism,
- bank tematycznie skategoryzowanych plakatów, pocztówek i fotografii,
- zestawy plansz leksykalnych i gramatycznych,
- zestaw kaset z nagraniami tekstów pozapodręcznikowych, przede wszystkim wierszy, rymowanek i piosenek,
- zestaw kaset wideo dla poszczególnych poziomów językowych,

a dla dzieci ponadto:

- zabawki i plastikowe atrapy przedmiotów np. owoców, mebelków, zestawów kuchennych, fryzjerskich, ubranek itp.,
- maskotki i miękkie zwierzęta umożliwiające odgrywanie dialogów i scenek,
- miękkie piłeczki lub poduszeczki do rzucania w celu wyznaczenia następnej wypowiadającej się osoby,

- gry planszowe, a także
- zestawy leksykalne (pocięte kartki z poszczególnymi wyrazami) umożliwiające budowanie z nich zdań.

Nie jest natomiast konieczne zapewnienie laboratorium językowego, gdyż magnetofon wystarcza, by umożliwić kontakt z nagranym tekstem oraz zapewnić możliwość powtórzeń według wzoru bez sztywnego usytuowania kabin i odcięcia uczniów kabinami od naturalnego kontaktu i naturalnej komunikacji.

Przydatne jest, oczywiście, o ile fundusze szkoły na to pozwalają zainstalowanie stanowisk komputerowych, które pozwolą na kontakt z zagranicznymi partnerami poprzez internet i e-mail oraz umożliwią korzystanie z dydaktycznych programów komputerowych, których jest na rynku coraz więcej.

CZĘŚĆ II. Lekcja języka obcego

Rozdział 6. PLANOWANIE LEKCJI

CELE KURSU JĘZYKOWEGO A CELE POSZCZEGÓLNYCH LEKCJI

Lekcje języka obcego powinny być planowane zgodnie z celami kursu językowego. Jeśli planujemy kurs ukierunkowany na cele związane z nauką mówienia i słuchania w języku obcym - plany kolejnych lekcji nie mogą i nie powinny stale dotyczyć gramatyki i pisania. Nie jest też jednak tak, że każda lekcja musi odzwierciedlać wszystkie sprawności i umiejętności, na których koncentruje się dany kurs językowy. Lekcja jest niewielką jednostką, a kurs bywa ukierunkowany na kilka celów w postaci kompetencji, sprawności czy funkcji językowych. Jeśli na kilku kolejnych lekcjach nie pojawia się któreś z zagadnień wybranych przez nauczyciela na początku kursu jako kluczowe dla realizacji celów - musi to stanowić sygnał, że kurs nie realizuje w pełni stawianych w nim zadań.

Główne cele muszą więc uwidocznić się w toku miesiąca czy semestru nauki, nie muszą jednak odbijać się w każdej lekcji. Lekcja może też proponować nieco inne proporcje aktywności niżby to wynikało z koncepcji całego kursu. Wyobraźmy sobie kurs, którego zasadniczym celem jest nauka czytania literatury zawodowej, a pobocznym - umiejętność wypowiadania się na określone tematy zawodowe. Nauka mówienia, jak wiemy, jest zadaniem trudnym, a co więcej - nie nadaje się do samodzielnego rozwijania w toku pracy własnej ucznia. Z kolei nauka czytania ze zrozumieniem doskonale nadaje się do samodzielnych form pracy. Dlatego właśnie nawet w kursie, który jako cel główny stawia sobie rozwijanie sprawności czytania, przedmiotem pracy lekcyjnej w dużej mierze mogą być cele poboczne - tu sprawności związane z językiem mówionym.

PRZYGOTOWANIE KONSPEKTU

Planowanie lekcji, czyli opracowywanie konspektu lekcji, przebiega w kilku etapach. Najważniejszym z nich jest **ustalenie celu lekcji.**

Cele lekcji mogą koncentrować się wokół jednego zadania, jakim jest, na przykład, rozwijanie sprawności mówienia. Mogą też objąć większą liczbę drobnych celów, takich jak np. nauka wymowy na przykładzie kilku wyrazów, w których stale pojawiają się błędy; poszerzenie słownictwa w oparciu o pewną liczbę wyrazów dotyczących wybranego tematu czy zwiększenie płynności wypowiedzi poprzez role-play. Ustalenie zbyt wielu celów jednej lekcji nie jest korzystne.

Z reguły lepiej jest postawić swej lekcji mniej liczne cele, ale za to takie, które zostaną w całości zrealizowane.

Cele określa się najczęściej w kategoriach umiejętności i sprawności. Te jednak wymagają pewnego językowego budulca - wyrazów i struktur gramatycznych. Dlatego następnym etapem planowania lekcji jest **określenie nowego materiału językowego,** który chcemy wprowadzić w toku realizacji tak sformułowanego celu. Nowy materiał językowy określa się zazwyczaj wypisując:

- zestaw struktur gramatycznych, jakie okażą się potrzebne (uwzględniając ich budowę i znaczenie),
- zestaw nowego słownictwa, jakie umożliwi budowanie sensownych zdań o przewidzianej strukturze,
- zestaw znanego już uczniom materiału jezykowego czyli wyrazów i struktur, które należy powtórzyć i przypomnieć, gdyż wraz z nowym materiałem będą potrzebne do prowadzenia ćwiczeń językowych.

Jak wiadomo, materiał językowy - czy to strukturalny, czy słownikowy - w wypowiedziach występuje zawsze w pewnym kontekście. Dlatego właśnie następnym etapem jest także **określenie sytuacji, w jakich będzie prezentowany i ćwiczony nowy materiał,** a więc owe struktury gramatyczne oraz jednostki leksykalne. Dla czasu przyszłego - taką sytuacja jest prognoza pogody, przepowiadanie przyszłości czy podejmowanie decyzji, dla czasownika modalnego „must - musieć" - taką sytuacją jest rozmowa o znakach drogowych czy o obowiązkach uczniów w Polsce i za granicą, dla zdań warunkowych - będzie to np. sytuacja braku - „nie mam czasu - ale gdybym go miał, to... jeśli będę miał czas w najbliższej przyszłości, to," czy też sytuacja snucia marzeń i planów.

Ustaliwszy cel należy zaplanować czynności nauczyciela i uczniów zmierzające do realizacji tego celu, a więc konkretne działania, które doprowadzą do realizacji zamierzeń. Jeśli celem ma być na przykład poprawna wymowa, to musimy zastanowić się, co zrobić, aby ją osiągnąć? Chodzi więc o to, by podjąć decyzje co do wyboru technik, ćwiczeń i instrukcji.

Aby tego dokonać, trzeba **zaplanować fazy lekcji,** które pozwolą na osiągnięcie zamierzeń. Jeśli celem jest, na przykład, opanowanie kolejnej struktury gramatycznej, fazami takimi może być np. **prezentacja nowego materiału,** jego **utrwalenie w toku ćwiczeń wdrażających** ukierunkowanych na dane słownictwo i daną strukturę, **utrwalenie w toku ćwiczeń sprawnościowych,** np. wysłuchanie tekstu zawierającego przykłady użycia nowego materiału i przeczytanie listu zawierającego ćwiczoną strukturę i **swobodna praktyka jezykowa,** np. przejście do swobodnej rozmowy na określony temat z wykorzystaniem tego materiału i samodzielne napisanie listu do kolegi.

W następnej kolejności dobrze jest **przewidzieć czas przeznaczony na realizowanie poszczególnych faz lekcji.** Może się bowiem okazać, że lekcja powinna trwać o wiele dłużej niż przewidzieliśmy lub że po pełnej realizacji celów do końca lekcji pozostanie nam jeszcze sporo czasu. Zaplanowanie czasu pozwoli nam też określić, czy faz nie jest zbyt mało lub zbyt dużo i umożliwi określenie właściwych proporcji między nimi w konspekcie lekcyjnym, a więc jeszcze przed przeprowadzeniem lekcji.

Następnie **zapewniamy spójność faz lekcyjnych.** Sprawdzamy, czy wiadomo dlaczego po danej aktywności następuje inna, czy wobec tego istnieją logiczne przejścia z jednej fazy w drugą, innymi słowy czy lekcja będzie zwarta i sensowna. Jeśli więc przeczytany tekst dotyczył opisu miasta 100 lat temu i dziś, dobrze by swobodna rozmowa dotyczyła przeszłości i teraźniejszości miasta, w którym mieszkają uczniowie, a zapis w zeszycie był - na przykład - próbą napisania takiego listu młodego człowieka do przyjaciela, jaki można by znaleźć w archiwum miejskim po 100 latach.

Mając już zaplanowany rozkład czasu lekcyjnego i zapewnioną spójność faz lekcji - szczegółowo **opracowujemy ćwiczenia językowe** dla każdej z nich i wybieramy techniki ich przeprowadzania. Jeśli np. proponujemy ćwiczenia utrwalające nowe słownictwo, zastanawiamy się, czy będą to ćwiczenia ustne czy pisemne, oparte na pojedynczych wyrazach czy na zdaniach. Dbamy też o różnorodność i atrakcyjność ćwiczeń.

Pozostaje nam jeszcze **zaplanować dobór środków nauczania i pomocy dydaktycznych,** jakie okażą się przydatne przy przeprowadzaniu tych ćwiczeń, np. zestawy obrazków, pocztówki, przyniesione z domu fotografie czy albumy ze szkolnej biblioteki.

Rozważamy też wtedy, czy korzystniejsza będzie praca w parach czy w grupach, a może praca indywidualna lub praca z całą klasą, **wybieramy więc formę organizacyjną zajęć językowych dla każdej fazy lekcji.** Trzeba też opracować instrukcje, które umożliwią sprawne przeprowadzenie zaplanowanych ćwiczeń.

Ponadto **planujemy odpowiednią pracę domową uczniów** i sposób przygotowania uczniów do jej prawidłowego wykonania.

Etapem zamykającym planowanie lekcji jest **przewidywanie ewentualnych problemów i komplikacji,** jakie mogą się pojawić w trakcie jej przeprowadzania. Określenie przewidywanych trudności i sposobów radzenia sobie z nimi wpłynie bowiem na techniczne rozwiązania przyjęte przez nauczyciela. Jeśli np. przewidujemy nieporządek w trakcie pracy uczniów w parach, musimy jaśniej przedstawić wzór dialogu na tablicy i przećwiczyć go głośno z jednym z uczniów. Jeśli dla odmiany przewidujemy chaos w trakcie pracy w grupach, musimy wyraźniej sformułować instrukcję, rozdać zadania i jasno określić, jakiego rodzaju produkt swej pracy i w jakiej postaci grupa ma zaprezentować nauczycielowi np. po 10 minutach pracy.

Dobrze jest więc mieć przemyślane sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami, których pojawienie się jesteśmy w stanie przewidzieć.

Podsumowując, dobrze jest w trakcie przygotowywania konspektu lekcji odpowiedzieć sobie na pytania związane z omówionymi wyżej problemami.

Pytania kontrolne dla nauczyciela planującego lekcję jezyka obcego

- Jak lekcja pomoże realizować cele nauki szkolnej czyli kwalifikacje kluczowe?
- Jaki jest jej cel ogólnowychowawczy?
- Jaki jest jej cel językowy? Z jaką nową wiedzą lub umiejętnością uczeń wyjdzie z lekcji?
- Jaki znany już uczniom materiał (struktury gramatyczne, wyrazy) trzeba im przypomnieć, gdyż jest niezbędny dla opanowania nowej umiejętności?
- Jaki nowy materiał chcemy na lekcji wprowadzić i przećwiczyć?
- Jak zaprezentujemy ten materiał? Jak dobierzemy kontekst sytuacyjny i pomoce naukowe?
- Za pomocą jakich aktywności chcemy go przećwiczyć i utrwalić?
- Czy będą one wartościowe i atrakcyjne dla uczniów?
- Które z nich są najważniejsze i nie wolno nam ich pominąć?
- Jakie aktywności potraktujemy jako dodatkowe?
- Jakie formy pracy zastosujemy?
- Jakie pomoce naukowe i środki techniczne będą nam potrzebne?
- Jaką zadamy pracę domową?
- Jak przygotujemy uczniów do jej prawidłowego wykonania?
- Jakie prawdopodobnie napotkamy trudności na tej lekcji?
- Jak się wtedy zachować?

PLAN LEKCJI A JEGO REALIZACJA. PLAN ALTERNATYWNY

Gdy nauczyciel przygotował już sensowny plan lekcji, a więc dysponuje dobrym konspektem, następnym zadaniem, jakie przed nim stoi, jest doprowadzenie do skutecznej realizacji swojego planu.

Dobrze przeprowadzona lekcja języka obcego to taka lekcja, która zarazem:

skutecznie realizuje cele dydaktyczne tj.:

- dobrze łączy nowy materiał z materiałem już znanym,
- dobrze wprowadza nowy materiał,
- dobrze go ćwiczy i utrwala,

trafnie ocenia możliwości uczniów tj.:

- określa czas ich koncentracji,
- możliwości utrzymania uwagi,
- poziom umiejętności,
- tempo pracy.

Te dwa wymogi mają bardzo różny charakter. Wymóg pierwszy dotyczy spraw związanych z materiałem językowym. Wymóg drugi dotyczy konkretnej sytuacji,

czyli pewnego „tu i teraz" w danej klasie. Doprowadza to często do paradoksalnych sytuacji. Nauczyciel opracowuje doskonały konspekt lekcji, a więc spójny, logiczny plan tego, co uczniowie mają opanować i za pomocą jakich ćwiczeń, form organizacyjnych i pomocy dydaktycznych mają tego dokonać. Dobry plan nie zawsze jednak można zrealizować. Problemy wychowawcze i dyscyplinarne, a więc hałas i niespodziewane zaburzenia toku lekcji, a niekiedy dla odmiany apatia, senność i powolność uczniów w wykonywaniu ćwiczeń uniemożliwiają realizację najlepszego nawet konspektu. Typowe skutki są wówczas następujące. Nauczyciel przestaje przygotowywać konspekty w przekonaniu, że jest to praca wykonywana na próżno. Lekcje, oprócz problemów dyscyplinarnych, zaczynają charakteryzować się brakiem spójności i logiki, a złemu uczeniu się zaczyna towarzyszyć złe nauczanie.

Aby temu zapobiec, należy dostatecznie wcześnie znaleźć środki zaradcze, które zagwarantują dobrym konspektom lekcyjnym szansę realizacji. Można to zrobić trzema następującymi sposobami:

- opracować plan alternatywny,
- zagwarantować żywe tempo, porządek i dyscyplinę,
- nadać lekcji atrakcyjność przykuwającą uwagę uczniów.

Problemom utrzymania dyscypliny w klasie i zapewnienia atrakcyjności lekcji poświęcimy rozdział 8. Niżej omówimy plan alternatywny jako jedno z możliwych rozwiązań w przypadku trudności.

Źródła trudności tkwią często w nieodpowiednich decyzjach podejmowanych przez nauczyciela, który – nie biorąc pod uwagę właściwości grupy uczniowskiej i istniejącej w klasie sytuacji – próbuje wymusić pożądane zachowanie uczniów. Czyni tak nie modyfikując swojego planu lekcji, ani też swoich utartych, choć nieskutecznych sposobów zachowania. Sytuację zaś ratuje często pewna elastyczność i gotowość do wprowadzenia mniejszych lub większych modyfikacji.

Plan alternatywny to pomysł na innego rodzaju działanie, jeśli działanie przez nas zaplanowane zawiedzie lub okaże się niewystarczające. Jest on niezbędny już w momencie przygotowywania konspektu lekcyjnego. Jego potrzeba wynika z przewidywania trudności, jakie mogą pojawić się w trakcie prowadzenia lekcji według przygotowanego planu. Plan taki wiąże się z projektowaniem czasu trwania poszczególnych faz lekcji, a szczególnie z projektowaniem liczby i typów ćwiczeń językowych.

Typowe trudności, z jakimi może spotkać się nauczyciel, pojawiają się w następujących sytuacjach:

- w konspekcie danej lekcji przewidziano za wiele materiału,
- w konspekcie danej lekcji przewidziano za mało materiału,
- lekcja w całości nie udaje się z niezrozumiałych dla nauczyciela powodów.

Przyjrzyjmy się dokładniej tym sytuacjom.

SYTUACJA 1 – „ZA TRUDNE, ZA DUŻO, ZA SZYBKO"

SYTUACJA 1 - uczniowie nie radzą sobie z tempem ćwiczeń, jakie zaplanował nauczyciel. Pewne punkty powodują wiele trudności, a praca posuwa się wolniej niż planowano.

W sytuacji takiej, kiedy to tempo i ilość materiału okazują się za duże, plan alternatywny dotyczy odpowiedzi na pytanie: **z czego - w razie potrzeby - zrezygnować?** Najprostsza jego realizacja to zaznaczenie w konspekcie najistotniejszych ćwiczeń plusem lub kropką, a sens tego działania to **nadanie ćwiczeniom pewnych priorytetów.** Istnieją ćwiczenia niezbędne, z których nie można zrezygnować i ćwiczenia, które można pominąć lub zrealizować innym razem nie burząc logiki lekcji i nie naruszając jej struktury. Jeśli np. dla utrwalenia nowego słownictwa przewidzieliśmy trzy ćwiczenia, zaznaczmy, które z nich jest najważniejsze, które się przyda, ale nie jest absolutnie niezbędne, a które - jako najmniej istotne - zrobimy z uczniami tylko wtedy, jeśli lekcja będzie przebiegała szybko i bez przeszkód. Zaznaczając w konspekcie najważniejsze ćwiczenia, istotniejsze od innych, sprawdźmy, czy po usunięciu owych mniej ważnych możemy bez przeszkód przejść do następnej fazy, tj. czy lekcja nadal będzie spójna i sensowna.

SYTUACJA 2 – „ZA ŁATWE, ZA MAŁO"

SYTUACJA 2 - uczniowie szybciej, niż przewidywał nauczyciel wykonują zaplanowane ćwiczenia. Zostaje im sporo wolnego czasu, nie mają co robić, hałasują.

W sytuacji tej, kiedy to ilość materiału okazuje się niewystarczająca, lekcja kończy się na długo przed dzwonkiem lub uczniowie w końcu każdej fazy nudzą się i przeszkadzają, plan alternatywny dotyczy odpowiedzi na pytanie: **jak wypełnić niezagospodarowany czas lekcyjny uczniów?** Najprostsza realizacja tego planu to włączenie już wcześniej do konspektu dodatkowych ćwiczeń oznaczonych np. znakiem zapytania. Będą to ćwiczenia „na wszelki wypadek", do wykorzystania tylko w razie pojawienia się niespodziewanego, a niezagospodarowanego czasu. Dobrze, by były to ćwiczenia sensownie związane z tym, co się dotychczas działo. Jeśli uczniowie wcześniej skończyli ćwiczenia utrwalające nowe słownictwo, mogą dodatkowo wymyślić i zapisać zdanie, które tworząc sensowną całość zawierać będzie maksymalnie wiele nowych wyrazów. Jeśli wcześniej skończyli pracę z tekstem, mogą pisać kartkę lub list do kolegi w imieniu bohatera tekstu itd. Dobrze też, by były to, jak w podanych przykładach, ćwiczenia indywidualne lub prowadzone w parach, a nie prace grupowe. Można je wówczas wykorzystać nie tylko wtedy, kiedy niezagospodarowany czas pojawia się u wszystkich w tym samym momencie, ale także wtedy, kiedy uczniowie kończą poprzednią pracę o różnych porach. Wszelkie zabawy, gry językowe, quizy i krzyżówki dobrze spełnią tu swoją rolę

SYTUACJA 3 – „WSZYSTKO NIEDOBRZE"

SYTUACJA 3 - uczniowie mają zły dzień, źle reagują na propozycje nauczyciela, pracują nieefektywnie.

W sytuacji takiej, kiedy to załamuje się całość lekcji, plan alternatywny dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy zaostrzyć rygor, czy całkowicie porzucić swój plan? Jeśli sytuacja taka zdarza nam się bardzo często, oznacza to niską motywację grupy i, być może, zbyt ambitny dla niej program nauczania - jest to więc **problem dydaktyczny.** Potrzebna jest tu rezygnacja z dotychczasowych standardów, ewentualnie zmiana podręcznika. Jeśli jednak mamy pewność, że program i podręcznik nie są za trudne - taka sytuacja to **problem wychowawczy.** W przypadku, kiedy zdarza się ona sporadycznie, możemy bez większego kłopotu po prostu ustąpić uczniom i powiedzieć na przykład „widzę, że nic wam dziś nie idzie - zmieniamy plan - organizujemy zabawę językową, a potem uczymy się nowej piosenki. Będzie nam miło i wesoło, ale mówimy tylko w języku obcym". Taka sytuacja nie będzie odebrana przez uczniów jako ich wygrana, ale jako samodzielna decyzja podjęta przez nauczyciela w celu rozsądnego gospodarowania czasem i wysiłkiem. Stanie się tak jednak tylko wtedy, gdy nauczyciel będzie miał jasną koncepcję innego wykorzystania czasu, czyli **plan alternatywny.**

Najprostsza realizacja planu alternatywnego to posiadanie odrębnego zestawu **tzw. time-fillers, czyli dodatkowych ćwiczeń „na wszelki wypadek".** Najlepiej przydadzą się tu nauczycielowi piosenki, wiersze, zestawy krzyżówek i rebusów, konkursy i gry językowe, jak np. inteligencja, 20 pytań itp., a więc materiały, które łatwo znaleźć w książkach pomocniczych wydawanych przez liczne polskie i zagraniczne wydawnictwa. Materiały takie warto oznaczyć nazwą struktury językowej czy tematu, by łatwo się zorientować, dla której grupy uczniów i na jakim etapie nauki mogą się nadać. Duże usługi oddadzą też pożyteczne ćwiczenia o nieco bardziej zabawowym charakterze, jak np. ćwiczenia pantomimiczne, rysunkowe, role-play i inne, które omówimy analizując atrakcyjność lekcji oraz prezentując techniki nauczania. Ćwiczenia takie włączając zabawę, obraz, muzykę i ruch aktywizują prawą półkulę mózgową, podczas gdy rutynowe ćwiczenia językowe oddziałują jedynie na lewą półkulę. Pobudza to uczniów i zapewnia dobre efekty dydaktyczne zapewniając przy tym relaksującą atmosferę. Dobrze zestaw taki mieć zawsze przy sobie, gdyż nie wiadomo, kiedy może się on przydać, a przyda się także w częstych w szkolnictwie przypadkach zmian planu nauczania czy nieoczekiwanych zastępstw.

Warto jednak pamiętać, że wariant całkowitego odejścia od konspektu ma sens tylko i wyłącznie wtedy, kiedy jest to sytuacja rzadka, przez wszystkich uznana za wyjątkową. Inaczej uczniowie łatwo zorientują się, że lekcję i nauczyciela można lekceważyć próbując wymuszać łatwiejsze dla siebie rozwiązania. Dobrze jest więc zaznaczyć, że takie odstępstwo od toku normalnej lekcji możliwe jest np. tylko raz w miesiącu.

Modelowy konspekt lekcji

Modelowy konspekt lekcji powinien zawierać następujące elementy:

- Lekcja a cele ogólne nauki szkolnej czyli kwalifikacje kluczowe.
- Cel ogólnowychowawczy lekcji.
- Cel (cele) językowy lekcji:
  - ❑ sprawności językowe,
  - ❑ funkcje języka.
- Nowy materiał językowy:
  - ❑ struktury gramatyczne (budowa, znaczenie, funkcja),
  - ❑ słownictwo.
- Sytuacje, na przykładzie których materiał ten będzie ćwiczony.
- Ćwiczenia językowe z zaznaczeniem najważniejszych.
- Ćwiczenia językowe przydatne w razie nadmiaru czasu.
- Formy pracy przy wykonywaniu poszczególnych ćwiczeń (praca zespołowa, indywidualna, praca w parach i w grupach).
- Potrzebne pomoce dydaktyczne.
- Przewidywana praca domowa.
- Przewidywane trudności.
- Sposoby zachowania nauczyciela w razie wystąpienia tych trudności.
- Plan alternatywny.

ATRAKCYJNOŚĆ LEKCJI

Omówimy tu dwa sposoby przydania lekcji atrakcyjności, a mianowicie wprowadzenie ćwiczeń językowych noszących zabawowy charakter, niemniej ukierunkowanych na potrzebny nam materiał językowy i stosowanie atrakcyjnych dla uczniów pomocy dydaktycznych.

Ćwiczenia językowe dodają lekcji atrakcyjności głownie poprzez **ciekawy temat,** na który wypowiadają się uczniowie utrwalając dany materiał językowy lub temat, w obrębie którego mieszczą się teksty.

Dobór tematu, jeśli ma na celu skupienie uwagi, musi odpowiadać zainteresowaniom uczniów. Znając te zainteresowania można odpowiednio aranżować sytuacje tak, by uczniowie uznali je za zajmujące. Zasada ta w szczególności nadaje się do nauczania materiału gramatycznego. Dzieje się tak dlatego, że materiał ten, jako swojego rodzaju „pustą formę", można ćwiczyć na najróżniejszych tematach i w najróżniejszych sytuacjach. I tak np., strukturę trybu rozkazującego („zrób to... zróbmy to") można ćwiczyć na przykładach codziennych poleceń typu otwarcia okna, zamknięcia zeszytu czy oglądania obrazka z podręcznika, ale można też radzić koledze, co ma zrobić w sytuacji choroby przyjaciela, odejścia dziewczyny czy wahania się co do pójścia na wagary.

Dobrze dobrana tematyka zajęć zainteresuje uczniów na tyle, by wyeliminować wiele problemów dyscyplinarnych. Ważne jest jednak, **by uczniowie mieli swój udział w doborze tematów** Dobrym sposobem jest więc zbieranie projektów sytuacji interesujących uczniów od nich samych i wykorzystywanie tych projektów na następnych lekcjach.

Tematyka atrakcyjna dla uczniów umili także lekcje poświęcone sprawnościom rozumienia. I tu możemy włączać uczniów do współdecydowania dobierając teksty zgodne z ich zainteresowaniami lub zlecać im samodzielne wybranie i przygotowanie tekstów z interesujących ich dziedzin. Takie uatrakcyjnianie lekcji poprzez temat nadaje się również do ćwiczeń w mówieniu. Jeśli bowiem uczniowie dokonując np. prezentacji będą mówić nie w swoim imieniu, ale w imieniu swoich ulubionych gwiazd filmowych, piosenkarzy czy sportowców, ich zainteresowanie lekcją wzrośnie, większe też zauważymy skupienie uwagi i lepszą koncentrację.

Ćwiczenia językowe mogą dodać lekcji atrakcyjności poprzez **formę,** w której są prowadzone. Formą monotonną, stale kojarzącą się ze szkołą, jest układ: pytanie nauczyciela - odpowiedź ucznia. Ciekawsze, lepiej skupiające uwagę, zwiększające aktywność ucznia są niewątpliwie inne formy np.: pytanie ucznia - odpowiedź innego ucznia czy też pytanie ucznia - odpowiedź nauczyciela. Quiz oferuje bardziej atrakcyjną formę nauki stawiania pytań niż stawianie pytań do znanego wszystkim tekstu.

Warto też wykorzystać wszelkie możliwości zamiany zwykłego ćwiczenia na taką formę, jaką jest **zabawa lub gra językowa.** I tak zamiast ćwiczyć budowanie pytań do podanych odpowiedzi, lepiej osiągnąć ten cel prosząc np. o uzupełnienie rozmowy telefonicznej, w której słyszymy odpowiedzi, nie słyszymy natomiast pytań z drugiej strony. Lepiej też, zamiast tłumaczenia pytań z języka polskiego na obcy, czy też zamiast budowania zdań pytających z podanych elementów zaproponować rozsypankę wyrazową, którą należy uporządkować czy też zgadywankę w rodzaju „Byłem w sklepie spożywczym i coś kupiłem. Zgadnijcie, co. Odpowiadam tylko tak - nie".

Jak widać, w wyniku zastosowania gier, zabaw językowych i zgadywanek uzyskujemy wypowiedzi często identyczne z tymi, jakie przyniosłyby monotonne ćwiczenia gramatyczne, jest to więc, z punktu widzenia materiału językowego i trenowanych umiejętności, w istocie to samo ćwiczenie. Jednak droga do uzyskania tych wypowiedzi poprzez temat i formę ćwiczenia zabawowego znacznie bardzie pobudza wyobraźnię i wskutek tego silniej motywuje do pracy. Sprawia więc, że uczniowie chętniej uczestniczą w zajęciach umożliwiając nauczycielowi skuteczne osiągnięcie celów lekcji.

Przypomnijmy jednak przytoczoną już wcześniej tezę, iż to opinia uczniów, a nie nauczyciela przesądza o rzeczywistej atrakcyjności lekcji.

Istnieje jeden jeszcze istotny aspekt atrakcyjności ćwiczeń językowych. Otóż ćwiczenia określano jako atrakcyjne to często ćwiczenia włączające obraz, piosenkę, muzykę, kolor, ruch, a więc aktywności aktywizujące prawą półkulę mózgową. Są one odpowiedniejsze dla tych uczniów, u których ta właśnie półkula jest dominująca, wszystkim pozostałym uczniom pomagają zaś zaktywizować obie półkule i uzyskać lepszy, trwalszy efekt w przyjemnej atmosferze. Wiąże się to z następną kwestią, a mianowicie problemem stosowania pomocy naukowych.

Pomoce dydaktyczne i techniczne środki nauczania to jeszcze jedna droga skupienia i utrzymywania uwagi uczniów na lekcji. Podstawowe możliwości do wykorzystania to pomoce wizualne, a wśród nich najprostsze, a często najskuteczniejsze w użyciu:

- fotografie,
- obrazki wycięte z ilustrowanych magazynów,
- widokówki,
- plakaty,
- mapy,
- kolorowe kalendarze,
- plansze przeznaczone do nauki innych przedmiotów (biologii, geografii, nauczania początkowego itp.),

jak również bardziej skomplikowane **środki techniczne,** takie jak:

- rzutniki do przezroczy,
- rzutnik pisma,
- wideo,
- telewizja kablowa i satelitarna.

Wszystkie te pomoce włączone w proces lekcyjny stanowią - jak to szczegółowo omówiliśmy w rozdziale 5 o wyborze materiałów i pomocy naukowych - dodatkowe bodźce koncentrujące na sobie uwagę uczniów poprzez swą odmienność, kształt i kolor. Co więcej, uruchamiają one mechanizmy pamięci wzrokowej, a także, jak już wiemy, oprócz ośrodków lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnych za język, ośrodki prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za emocje. Dzięki sile ich stymulacji uwaga uczniów staje się bardziej napięta, koncentracja większa, a proces zapamiętywania lepszy. Dlatego warto wykorzystywać je w różnych fazach lekcji:

- w fazie prezentacji dla zilustrowania wprowadzanych znaczeń struktur gramatycznych i słownictwa,
- w fazie utrwalania poznanego materiału w celu uniknięcia stosowania języka ojczystego w podsuwaniu kolejnych treści dla następnych wypowiadanych zdań,
- w fazie kształtowania sprawności jako kontekst dla sprawności rozumienia tekstu mówionego i pisanego,

- w fazie kształtowania sprawności mówienia i pisania jako sposób skłaniania uczniów do mówienia, czyli tzw. elicytacja wypowiedzi ucznia.

Podobną rolę odgrywają **pomoce audialne,** z których warto wymienić:

- kasety magnetofonowe,
- wideo lub źródło dla ćwiczenia sprawności słuchania,
- radio,
- TV,
- muzykę stanowiącą tło sprzyjające procesowi uczenia się.

I one skupiają uwagę uczniów poprzez szerszy zakres bodźcowania niż ten, który mógłby zapewnić sam tylko głos nauczyciela. I one bodźcami muzycznymi oddziałują także na prawą półkulę mózgową. I one, jako odmiana tego, co dzieje się na lekcji, wspomagają koncentrację. Dlatego najkorzystniej stosować pomoce audialne nie tylko jako naturalny element rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, ale także jako punkty wyjścia do ćwiczeń w mówieniu i do ćwiczeń w pisaniu. Warto wprowadzić stałe, ciche tło muzyczne lekcji, co dodatkowo doceni młodzież stale słuchająca kaset i kompaktów. Warto używać nagrań muzyki klasycznej o charakterze dramatycznym w fazie prezentacji materiału, muzyki klasycznej o spokojnym charakterze w fazie utrwalania materiału, a szybszej i rytmicznej muzyki tanecznej do pracy w parach. Warto przy tym zaangażować uczniów w przygotowywanie oprawy muzycznej lekcji według swoich upodobań.

Stosowanie wielu różnych pomocy dydaktycznych i technicznych środków nauczania ma sens jedynie wtedy, kiedy ich wykorzystanie jest podporządkowane nadrzędnemu celowi - realizacji językowego celu lekcji. Inaczej element zabawy lub chaos wynikający z nieumiejętnego organizowania nauki z wykorzystaniem pomocy, taki jak hałas przy rozdawaniu zdjęć, nieumiejętność trafienia w odpowiedni fragment kasety itp. spowoduje więcej szkody i bałaganu na lekcji niż pożytku.

Do omawiania pomocy wizualnych i audialnych wrócimy jeszcze omawiając techniki nauczania elementów języka i rozwijania sprawności językowych w rozdziałach 11-20. Tu skupiliśmy się głównie na ich funkcji motywującej i koncentrującej, która pozwala lepiej zaplanować i przeprowadzić atrakcyjną lekcję języka obcego.

Rozdział 7. **LEKCJA JAKO NAUKA KOMUNIKACJI**

JAK ZBLIŻYĆ SYTUACJĘ W KLASIE DO NATURALNEJ SYTUACJI KOMUNIKACYJNEJ?

Przyglądając się typowej sytuacji klasowej wydaje się, że jest to naturalna, grupowa sytuacja komunikacyjna. Wbrew pozorom, porozumiewanie się między

członkami tej grupy nie przebiega jednak wcale w sposób typowy dla naszej codziennej komunikacji. Sytuację komunikacyjną w klasie charakteryzują pewne specyficzne cechy stosunkowo rzadko pojawiające się w sytuacjach dnia codziennego.

Przede wszystkim charakteryzuje ją **nierówność uprawnień,** gdyż mamy tu do czynienia z nierównym rozkładem pozycji społecznych, a więc i nierównym rozkładem sił. Z natury rzeczy nauczyciel - osoba o wysokim statusie na szkolnej scenie - kieruje podporządkowaną sobie grupą uczniów, a więc osób o niskim statusie, niewysokiej kompetencji i niewielkich prawach wyznaczonych im przez szkołę. Nauczyciel pełni wobec pozostałych funkcję lidera, organizatora, reżysera, źródła informacji oraz sędziego. Im bardziej autorytarna szkoła i surowszy nauczyciel, tym większa nierównowaga sił i tym wyraźniejsze znajduje ona odbicie w porozumiewaniu się. W codziennych sytuacjach komunikacyjnych partnerzy w rozmowie mają zazwyczaj językowo i komunikacyjnie równe prawa. W sytuacji klasowej rzuca się w oczy brak komunikacyjnego partnerstwa.

Nauczyciel w klasie posiada **władzę nad komunikacją.** Oznacza to, że wolno mu nakazać uczniowi mówienie lub milczenie, wyznaczyć czas jego wypowiedzi i jej długość, przerwać ją w dowolnym miejscu, zarządzić powtórzenie lub przeformułowanie, co jest nie do pomyślenia w normalnej, codziennej, zawodowej czy towarzyskiej sytuacji. Rozmówca-uczeń nie tylko nie posiada takich praw, ale ma też obowiązek stosować się do wszystkich poleceń pod groźbą wymiernych strat w postaci złej oceny czy dezaprobaty. W życiu tego rodzaju porozumiewanie się jest niesłychanie rzadkie i ogranicza się do kontaktów osób o ogromnych różnicach statusu, jak np. szeregowego z generałem, aresztanta z policjantem czy nisko postawionego nieasertywnego pracownika z aroganckim szefem instytucji. Paradoksem klasy szkolnej jest jednak fakt, iż tego rodzaju komunikacja - zniechęcająca osoby o słabszej pozycji do jakiegokolwiek kontaktu z rozmówcą - pojawia się w sytuacji, w której osoby te mają nauczyć się autentycznego porozumiewania się w codziennych, naturalnych sytuacjach.

Inna istotna odrębność sytuacji komunikacyjnej w klasie dotyczy też **proporcji czasu wypowiadania się poszczególnych osób.** W codziennej sytuacji komunikacyjnej rozmówcy wypowiadają się w mniej więcej równych proporcjach czasowych. Niewielkie różnice można tłumaczyć jedynie większą rozmownością czy swadą jednego z rozmówców lub typem sytuacji, takiej jak wykład czy prelekcja. W typowej klasie szkolnej, jak wykazują badania, nauczyciel mówi zazwyczaj przez dwie trzecie czasu. Tylko jedną trzecią zajmuje łącznie cicha praca własna i wypowiedzi uczniowskie.

Ostatnia wreszcie ważna odrębność, o której warto wspomnieć, to **dobór osób inicjujących komunikację.** I znów w naturalnej sytuacji codziennej każdy z rozmówców ma równe prawa inicjowania kontaktu. W sytuacji klasowej to najczęściej nauczyciel jest osobą inicjującą kontakt - zwraca się on do uczniów, zadając im pytania i prowokując do wypowiedzi. W wielu szkołach wciąż jeszcze odezwanie się niepytanego ucznia uważane jest, niestety, za objaw arogancji i złego wychowania, a zadanie pytania odsłania niewiedzę ucznia i może grozić mu oceną niedostateczną.

W komunikacji szkolnej dają się również zaobserwować pewne odrębności w samym sposobie posługiwania się językiem.

Język naturalny charakteryzuje się, jak wiemy, twórczym charakterem, co powoduje między innymi nieprzewidywalność wypowiedzi rozmówcy. Na pytanie „Która godzina?" może on odpowiedzieć także „Nie mam zegarka" „Dlaczego pytasz?" albo „Nie przeszkadzaj", a niekoniecznie „Druga piętnaście". Ta ostatnia odpowiedź króluje jednak w sytuacji klasowej, w której większość tego, co się mówi, to **wypowiedzi szkolne czyli w pełni przewidywalne.** Dlatego nawet najlepsi uczniowie napotykają trudności w zrozumieniu autentycznych wypowiedzi w naturalnych sytuacjach, gdzie przewidywalność jest z reguły znacznie ograniczona.

Co więcej, język naturalny jest szczodry w środkach. Używa on ich więcej niż potrzeba, by słuchający łatwo zrozumiał wypowiedź. Dlatego właśnie - dzięki właściwości określanej jako redundancja - jesteśmy w stanie zrozumieć teksty skrótowe i niekompletne np. telegramy, nagłówki, reklamy czy uszkodzone, poplamione, a nawet podarte fragmenty tekstu. Nie znając wszystkich elementów umiemy pomimo to odtworzyć całość, niedosłysząc fragmentu tekstu pojmujemy jednak jego główną myśl. Nie jest to możliwe w klasie, gdzie - inaczej niż w naturalnej komunikacji - widoczny jest **brak redundancji,** i gdzie przeważnie wymaga się zrozumienia każdego słowa w czytanym lub słyszanym tekście.

Ponadto, w autentycznym posługiwaniu się językiem dużą rolę odgrywa komunikacja niewerbalna: gest, wyraz twarzy, postawa, spojrzenie, ton głosu. Badania wykazują, że ze źródeł tego rodzaju czerpiemy do dwóch trzecich naszych opinii o rozmówcy, jego wykształceniu, uczciwości, zamiarach i cechach. Inaczej jest w szkole. Posługiwanie się językiem to w klasie przede wszystkim **szkolne środki werbalne odarte z gestu i mimiki.** Powoduje to ogromną nienaturalność komunikacji i utrudnia uczniom radzenie sobie wówczas, gdy znajdą się w naturalnej sytuacji komunikacyjnej.

Jeszcze inna odrębność dotyczy treści wypowiedzi. Jest nią **brak luki informacyjnej** w treści przekazów. W sytuacji codziennego porozumiewania się komunikacja - poza rytualnymi powitaniami czy pożegnaniami - zachodzi wtedy, kiedy między rozmówcami istnieje różnica poziomów informacji. Jeden z nich posiada daną informację, drugi - nie, toteż ten pierwszy pyta, ten drugi odpowiada. Inaczej komunikacja prawdopodobnie w ogóle by nie zachodziła. Niekiedy różnica poziomu informacji dotyczy nie faktów, a emocji i opinii poszczególnych rozmówców. W obu wypadkach w typowych sytuacjach komunikacyjnych mówi się o tym, co wie jedna osoba, a czego nie wie druga.

W sytuacji klasowej często bywa inaczej. Nauczyciel zadaje pytania, na które doskonale zna odpowiedź. Mówi się często o tym, o czym wszyscy obecni doskonale wiedzą, np. streszcza się przeczytaną przez wszystkich czytankę, czy opowiada, co widać na oglądanym przez wszystkich obrazku. Ta cecha komunikacji bierze się z dbałości o formę raczej niż o treść wypowiedzi, a efektem jej jest nie tylko nienaturalność, ale nuda i poczucie bezsensu nauki szkolnej.

Wreszcie w klasie ćwiczy się język często według poszczególnych działów - sprawności występują oddzielnie - by nie piętrzyć trudności na zasadzie: nieco nauczania wymowy, nieco leksyki i ćwiczenie na rozumienie ze słuchu... Inaczej dzieje się w życiu codziennym, kiedy to np. czytając artykuł zadajemy komuś pytanie, słuchamy odpowiedzi i robimy notatkę na marginesie, czyli używamy jednocześnie trzech różnych sprawności. W rzeczywistej komunikacji łączymy wiele sprawności i umiejętności w jednym akcie komunikacji, podczas gdy szkolną komunikację najczęściej charakteryzuje **brak integracji sprawności językowych.**

Na koniec jeszcze jedna odrębność. Trenowany w klasie język jest neutralny i nieokreślony. Inaczej jest w naturalnych sytuacjach, kiedy to wybór wyrazów i zwrotów wyraźnie odróżnia rozmowę z kolegą od rozmowy ze zwierzchnikiem, rozmowę z osobą starszą od rozmowy z dzieckiem. Autentyczna komunikacja wymaga elastyczności, to co mówimy i to jak to formułujemy zależy bowiem od tego gdzie jesteśmy i z kim rozmawiamy. W szkolnej komunikacji zatem **brak zróżnicowania stylu w zależności od sytuacji i osoby rozmówcy.**

Ten typowy zestaw cech komunikacji w klasie szkolnej jest zdecydowanie niekorzystny z punktu widzenia nauki języka obcego. Nauka ta ma umożliwić skuteczne funkcjonowanie w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Jej celem nie jest przygotowanie do sytuacji nieistniejących bądź bardzo rzadkich. Dlatego efektywne nauczanie języka to w dużej mierze przezwyciężanie cech typowych dla szkoły, gdyż są one sztuczne w życiu i niestosowne w normalnym przebiegu komunikacji językowej.

Jak zatem zwiększyć naturalność sytuacji w klasie? Jak przezwyciężyć negatywne cechy komunikacji szkolnej?

Przezwyciężyć cechy sztuczne, typowe dla komunikacji szkolnej, to zarazem uwzględnić istotne cechy języka i podstawowe mechanizmy komunikacji.

Oznacza to:

- zapewnienie partnerstwa w interakcji poprzez umożliwienie wszystkim inicjowania rozmowy i wyeliminowanie zjawiska władzy nad komunikacją,
- wprowadzenie luki informacyjnej będącej przyczyną porozumiewania się,
- uwzględnienie faktu, iż tok rozmowy jest mało przewidywalny, a odpowiedzi rozmówcy niekoniecznie rutynowe,
- włączenie niewerbalnych składników komunikacji: kontaktu wzrokowego gestu, mimiki,

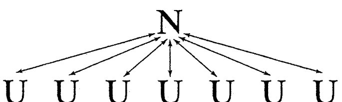
- zróżnicowanie sposobów mówienia w zależności od sytuacji, wieku i statusu rozmówcy oraz intencji mówiącego,
- uwzględnienie zjawiska nadwyżki środków językowych w stosunku do potrzeby przekazania danego znaczenia, czyli tzw. redundancji,
- uwzględnienie faktu, iż sprawności językowe w akcie komunikacji występują łącznie, a nie oddzielnie.

Techniki umożliwiające osiągniecie takich efektów na lekcji języka obcego omówimy bardziej szczegółowo w rozdziale 19.

AUTONOMICZNE FORMY PRACY LEKCYJNEJ SPRZYJAJĄCE NATURALNEJ KOMUNIKACJI

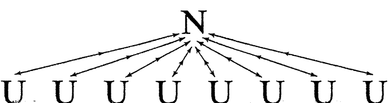
Zabiegi dydaktyczne, które pozwolą nam osiągnąć autentyczną komunikację w klasie wyeliminują negatywne zjawisko, jakim jest **komunikacja szkolna czyli ukierunkowana na nauczyciela.** Charakteryzuje się ona takimi cechami jak częstsze rozpoczynanie rozmowy przez nauczyciela, wyższa częstotliwość jego wypowiedzi, znaczniejsza ich długość, a więc nieproporcjonalnie większa ilość czasu lekcyjnego zajmowanego przez wypowiedzi nauczyciela.

Istotę takiej komunikacji możemy przedstawić graficznie w następujący sposób:

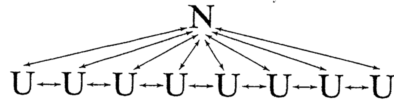


Chcąc cechy te zredukować dążąc do autentycznej komunikacji, musimy zwiększyć liczbę sytuacji, które stopniowo doprowadzą do tzw. **komunikacji ukierunkowanej na ucznia,** gdzie władza nad komunikacją będzie ograniczona, a zasady naturalnej komunikacji zajmą należne im miejsce.

Komunikację taką możemy osiągnąć zachęcając uczniów do formułowania propozycji, sugestii i zadawania pytań tak, aby to oni nawiązywali kontakt, rozpoczynali rozmowę, wypowiadali się częściej i dłużej. Taki sposób komunikowania się w klasie możemy przedstawić graficznie w następujący sposób:



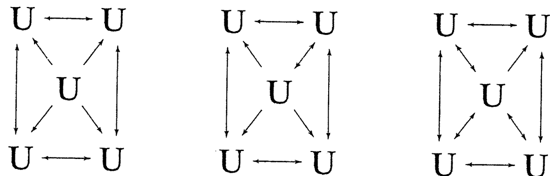
Co więcej, możemy też wdrażać uczniów do zwracania się do siebie nawzajem, a nie tylko do nauczyciela. Graficznie taka sytuacja komunikacyjna wygląda następująco:



W naturalnych sytuacjach komunikacyjnych różne będą role, w których przyjdzie uczniom funkcjonować. Dlatego jedna z dróg do sukcesu komunikacyjnego to przyzwyczajenie uczniów do porozumiewania się w kontaktach innych niż tylko kontakt z kontrolującym i oceniającym zwierzchnikiem, jakim jest w szkole nauczyciel. Porozumiewanie takie najlepiej zapewnić poprzez kontakt z rówieśnikami w klasie, a więc poprzez pracę w parach. Osiągamy wówczas partnerską sytuację komunikacyjną pozbawioną całkowicie władzy nad komunikacją, a jednocześnie łatwiejszą dla uczącego się, gdyż kontaktuje się on tylko z jednym rozmówcą. Graficznie przedstawia się ona następująco:



W idealnej sytuacji uczniowie wchodzą w różnorodne układy komunikacyjne, co osiągnąć można poprzez wprowadzenie pracy grupowej. Jest to pewne utrudnienie dla ucznia i dla nauczyciela. Plusem jest tu jednak fakt, iż wiele kontaktów językowych toczy się jednocześnie, duża jest nieprzewidywalność takiej komunikacji i silniejsza rola redundancji, co zwiększa naturalność. Graficznie przedstawia się ona następująco:



Wszystkie te układy komunikacyjne, jak widać, są znacznie bardziej naturalne i zbliżone do tego co dzieje się w autentycznej, codziennej komunikacji.

Praca w parach

Uczniowie mogą pracować
- w parach otwartych lub
- w parach zamkniętych.

Praca w parach otwartych to taki dialog danej pary uczniów, który odbywa się pod kontrolą nauczyciela niejako publicznie, czyli na forum całej klasy. Jest to najczęściej wprowadzenie do pracy bardziej samodzielnej, bez tak silnej kontroli nauczyciela, a więc w parach zamkniętych. Pierwszą parę otwartą powinien tworzyć nauczyciel z jednym z lepszych uczniów w celu podania poprawnego wzoru, drugą parę i trzecią parę - dwaj wybrani uczniowie, w tym także uczniowie nieco słabsi, by nauczyciel upewnił się, czy można przejść do samodzielnej pracy całej klasy w parach, bez obawy pojawiania się tam i utrwalania błędów.

Praca w parach zamkniętych to dialog uczniów, których nie słyszy nauczyciel, ani też pozostali uczniowie, którzy w tym czasie sami pracują we własnych zamkniętych parach. Pary zamknięte warto tworzyć na dwa rożne sposoby:
- spośród uczniów siedzących przy tym samym stoliku,
- spośród uczniów siedzących jeden za drugim w tym samym rzędzie, kiedy to każdy uczeń z nieparzystej ławki odwraca się do kolegi siedzącego za nim.

Warto też możliwie często zmieniać rodzaj oraz skład par. Istotny jest tu dobór uczniów w taki sposób, by nie pracowali stale z tymi samymi osobami. Stąd wygodne może się okazać podawanie przy kolejnych okazjach pracy w parach następujących, zmieniających się instrukcji:
- pracuj z osoba, którą najbardziej lubisz,
- pracuj z osobą, z którą najlepiej ci się pracuje,
- pracuj z osobą, od której możesz nauczyć się lepiej języka obcego,
- pracuj z osobą, która może się od ciebie nauczyć lepiej języka obcego,
- pracuj z osobą, która umie coś robić lepiej od ciebie (owa umiejętnośc nie musi dotyczyć wymagań szkolnych),
- pracuj z osoba, z którą w tym miesiącu jeszcze nie pracowałeś.

Takie kolejne postaci instrukcji pozwolą bardzo zróżnicować skład par uczniowskich z korzyścią dla różnorodności zajęć i wzajemnego współdziałania uczniów.

Praca w grupach językowych

Niekiedy jednak zależy nam na przejściu od pracy w parach do pracy w grupach językowych. Warto wtedy stopniowo zwiększać liczbę uczniów w grupach, by przyzwyczaili się oni do tego typu pracy bez wprowadzania zbędnego chaosu. Od pracy w parach przechodzimy wtedy stopniowo do pracy w grupach 3-oso-

bowych, potem 4-osobowych i 5-osobowych. Na ogół z przyczyn organizacyjnych nie zaleca się pracy w grupach większych niż 5-6 osobowe.

Najprostszy sposób na **zorganizowanie pracy w grupach 3-osobowych** to układ, w którym obaj uczniowie z pierwszej ławki odwracają się do kolegów z tyłu, tylko jeden uczeń z drugiej ławki odwraca się do tyłu, a uczniowie z trzeciej ławki pozostają bez zmian. Czwarta ławka zachowuje się tak jak pierwsza, piąta tak jak druga, szósta tak jak trzecia itp.

Szybki i łatwy sposób prowadzący do **pracy w grupach 4-osobowych** to odwrócenie się uczniów wszystkich nieparzystych ławek do kolegów z tyłu.

Najprostszy sposób uzyskania **układu grup 5-osobowych** jest następujący: uczniowie z pierwszej ławki odwracają się do kolegów z tyłu, uczniowie z drugiej ławki pozostają bez zmian, uczniowie z trzeciej ławki rozchodzą się biorąc swoje krzesła. Jeden dołącza do czwórki z przodu jego ławki, drugi do czwórki z tyłu jego ławki.

Układ pracy w grupach 6-osobowych jest łatwy do osiągnięcia, gdy uczniowie z każdych kolejnych trzech ławek siadają wokół ławki drugiej, czyli środkowej.

Istnieje poważna kontrowersja wokół tego, **czy łączyć w grupy uczniów o zbliżonych, czy też o zróżnicowanych zdolnościach i umiejętnościach.** O ile jednak nie ma wątpliwości, że niekiedy tworzenie oddzielnych klas uczniów bardziej zaawansowanych czy nawet zdolniejszych może być wskazane, o tyle nie zaleca się nigdy tworzenia tego rodzaju zróżnicowań w obrębie tej samej klasy. Pierwszy powód to fakt, iż łączenie w jedną grupę tylko uczniów lepszych i tylko uczniów słabszych demobilizuje jednych i drugich. Lepsi czują się lepsi z racji samego podziału i nie dają z siebie wiele wysiłku. Słabsi nie próbują nawet pracować, gdyż i tak określono ich już jako gorszych. Grupy mieszane, choćby z tego tylko powodu, okazują się trafniejszym rozwiązaniem. Jest jednak i inny powód. Uczniowie tzw. gorsi to często w sytuacji szkolnej uczniowie żywsi, aktywniejsi ruchowo, mniej konwencjonalni, bardziej pomysłowi, choć trudni z punktu widzenia nauczyciela. W grupie odgrywają oni często bardzo pozytywną rolę. Z kolei uczniowie tzw. lepsi to nierzadko uczniowie lepiej skoncentrowani, ale i bardziej samotni, więcej czasu spędzający z książkami niż z kolegami. Tym właśnie uczniom społeczny charakter pracy w grupie, jej interakcyjność i dynamika pomogą w rozwoju umiejętności kontaktowania się i podejmowania wspólnych działań.

Stąd - w efekcie końcowym - znacznie korzystniejszy okazuje się wybór grup zróżnicowanych, o różnym poziomie zdolności i umiejętności językowych.

Praca w parach i praca grupowa to formy, które okazują się przydatne w klasie przede wszystkim z racji pewnej atrakcyjności, jaką daje samo urozmaicenie trybu pracy. Takie formy pracy mają wiele zalet z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia. Najważniejsze zalety tych form są następujące:

- pozwalają zwiększyć czas przeznaczony na naukę mówienia,

- pozwalają znacznie zwiększyć aktywność uczniów na lekcji,
- ośmielają uczniów w próbach posługiwania się językiem obcym, gdyż uczniowie - szczególnie ci niepewni siebie - na ogół łatwiej decydują się na zabranie głosu w parze czy w małej grupie niż wobec całej klasy,
- sprzyjają też wzajemnemu pomaganiu sobie i przyzwyczajają do bardziej naturalnego, konwersacyjnego posługiwania się językiem,
- przerzucają odpowiedzialność za wkład pracy i skuteczność własnej nauki na samych uczniów.

Wielu nauczycieli sądzi, że praca w grupach nie nadaje się do zastosowania w licznych klasach z powodu bałaganu organizacyjnego i chaosu. Jednak z racji tak wielu zalet to właśnie w bardzo licznych klasach stosowanie pracy w parach i pracy grupowej okazuje się szczególnie korzystne i ekonomiczne. Ten rodzaj pracy kryje zawsze w sobie, oczywiście, także i pewne niebezpieczeństwa, na które warto zawczasu zwrócić uwagę. Trudności i wady pracy grupowej to:

- problemy dyscyplinarne, czyli częste traktowanie przez uczniów pracy w parach jako czasu wolnego, niekontrolowanego przez nauczyciela,
- przechodzenie uczniów na język ojczysty,
- popełnianie błędów, których nauczyciel nie usłyszy, nie może więc ich poprawić.

Najważniejsze jest jednak to, by uczniowie w grupach rzeczywiście pracowali, a nie próbowali wykorzystać tego czasu na swobodną, uczniowską pogawędkę prowadzoną w języku ojczystym na tematy niezwiązane z lekcją. Można to osiągnąć kilkoma sposobami, przy czym najlepiej jest stosować te sposoby łącznie.

Właściwa organizacja pracy grupowej wymaga, by nauczyciel umiał każdorazowo zastosować następujące kroki:

KROK 1 - przećwiczenie z uczniami materiału językowego, który stanie się podstawą pracy grupowej i umieszczenie podstawowych wzorów na tablicy. Zapobiegnie to powtarzaniu i utrwalaniu błędów wtedy, kiedy w toku pracy w parach czy grupach zmniejsza się lub zaniknie kontrola nauczyciela.

KROK 2 - podanie zwięzłej i bardzo jasnej instrukcji, zrozumiałej dla wszystkich bez wyjątku uczniów. W przeciwnym wypadku ustawiczne dopytywanie się o szczegóły płynące ze wszystkich zakątków licznej klasy uniemożliwi skuteczną pracę.

KROK 3 - określenie produktu końcowego czyli tego, co uczniowie mają okazać lub wręcz oddać nauczycielowi jako wynik swojej pracy. Inaczej wielu spędzi ten czas bezproduktywnie.

KROK 4 - rozdanie ról uczniom w każdej grupie lub zlecenie grupie wyboru:

- osoby pilnującej gospodarowania czasem (tzw. time keeper),

- osoby zajmującej się pomocami naukowymi (tzw. resource manager),
- osoby dbającej o dobrą atmosferę i aktywność (tzw. encourager),
- osoby notującej ważne informacje lub dane (tzw. note-taker),
- osoby poprawiającej błędy (tzw. linguistic controller),
- osoby prezentującej produkt pracy grupy na zewnątrz (tzw. spokesman),

co pozwoli wszystkim uczniom w grupie czuć się ważnymi, ale jednocześnie pozwala rozliczać ich z wykonanych zadań i nie dopuszczać do wycofywania się z pracy. W mniejszych grupach zlecamy tylko niektóre z podanych tu ról.

KROK 5 - wyznaczenie racjonalnego czasu na wykonanie pracy nie pozostawiając czasu wolnego, w który wkradnie się natychmiast brak dyscypliny.

KROK 6 - przewidzenie sytuacji, w której niektórzy uczniowie skończą pracę wcześniej i zapowiedź przyjemnej dla nich aktywności, takiej jak np. obejrzenie nowego numeru kolorowego, obcojęzycznego magazynu, posłuchanie zabawnej historyjki z taśmy, poczytanie serii prostych dowcipów, komiksu itp. pamiętając, że dodatkowe zajęcie to nagroda, a nie kara za pracowitość.

KROK 7 - dopuszczenie tylko rozmów ściszonym głosem, inaczej hałas wynikający nawet z rzeczywistej pracy językowej stworzy wrażenie nieporządku i braku dyscypliny.

KROK 8 - zorganizowanie prezentacji wyników i ich podsumowanie, na co nie może na lekcji zabraknąć czasu.

KROK 9 - na tej samej lub na następnej lekcji - zorganizowanie dodatkowego ćwiczenia mającego na celu powtórzenie materiału językowego, który - jak widać z notatek „kontrolerów językowych" okazał się najbardziej podatny na systematyczne błędy.

Właściwa organizacja pracy wymaga też, by nauczyciel umiał zastosować różnorodne techniki pracy w parach i grupach. Rzecz przy tym w umiejętnym sposobie organizowania pracy, by samo tworzenie grup nie powodowało w klasie chaosu i zamętu.

Podsumowując, tematyka zajęć, dobór sytuacji ćwiczeniowych, zastosowanie pomocy dydaktycznych oraz grupowe formy pracy to doskonałe drogi do budowania motywacji, skupiania uwagi i utrzymania dyscypliny, ale też do nauki autentycznej komunikacji językowej, a więc do lepszych wyników w nauce języka obcego.

Praca w parach i grupach językowych, oprócz swego waloru związanego z autentycznością komunikacji, ma tez tę dodatkową zaletę, iż stanowi doskonałe przygotowanie do **autonomii ucznia w pracy nad językiem,** któremu to zagadnieniu poświęcimy więcej miejsca w rozdziale 20.

PŁYNNOŚĆ A POPRAWNOŚĆ – STOSUNEK DO BŁĘDU JĘZYKOWEGO

W nauczaniu języka obcego istnieje ostry konflikt wartości, który utrudnia nauczycielowi podejmowanie ważnych decyzji. Otóż z jednej strony dążymy w nauce języka obcego do tego, by uczeń opanował system językowy, a więc do tego, by wykształcił pełną poprawność swych wypowiedzi. Z drugiej jednak strony dążymy także do tego, by uczeń wykształcił płynność i skuteczność wypowiedzi. Konflikt wartości dotyczy więc płynności i poprawności wypowiedzi.

Cele nauki określane też jako kompetencja lingwistyczna i kompetencja komunikacyjna nie są ze sobą spójne, a działania dydaktyczne prowadzące do nich bywają wręcz sprzeczne. Otóż drogą do poprawności wypowiedzi jest korygowanie błędów i skłanianie do poprawności. Ustawicznie krytykując i poprawiając ucznia, przerywając tok jego myśli i słów, hamujemy jednak jednocześnie jego płynność, nie dopuszczamy do komunikatywności, a nawet możemy zniechęcić do podejmowania prób samodzielnego mówienia. Z kolei drogą do płynności i skuteczności wypowiedzi jest zachęta do mówienia i ignorowanie niedociągnięć, o ile tylko treść wypowiedzi jest sensowna i zrozumiała. Pozwalając na wszelkie postaci wypowiedzi, nie ingerując i nie poprawiając, skłaniamy jednak do niechlujstwa językowego i utrwalamy błędy.

Jak widać, jednoczesne kształtowanie tych umiejętności jest niesłychanie trudne. Jak zatem łączyć dążenie do skuteczności, płynności i poprawności wypowiedzi uczniowskich?

Ideałem postępowania dydaktycznego jest takie działanie, które pozwoliłoby zrealizować oba podstawowe cele, czyli uzyskać poprawność nie powodując zahamowań płynności i tym samym osiągając skuteczność i komunikatywność wypowiedzi. Drogą do tego jest przede wszystkim **staranne oddzielenie ćwiczeń płynnościowych od ćwiczeń poprawnościowych.** Przydatne mogą się okazać sygnały słowne i graficzne, na przykład czerwone koło na tablicy z instrukcją: „Mówimy tylko poprawnie. Ćwiczymy formę i dokładność. Ocena wynika z liczby poprawnych i niepoprawnych wypowiedzi", albo też zielone koło na tablicy z instrukcją: „Mówimy, jak umiemy. Chodzi o to, by przekazać jak najwięcej informacji. Ocena wynika z liczby przekazanych informacji i skuteczności ich przekazu".

Ważne jest też powolne, **systematyczne przechodzenie od aktywności przedkomunikacyjnych do komunikacyjnych,** np. poprzez zestaw gramatycznych ćwiczeń przedkomunikacyjnych, dotyczących danej struktury gramatycznej, gry i zabawy komunikacyjne w ramach tej struktury, silnie ustrukturyzowane ćwiczenia sprawnościowe w mówieniu, aż po swobodne ćwiczenia w mówieniu. Układ taki pozwala bowiem dobrze przećwiczyć pewne, potrzebne w mówieniu struktury i tym samym przeciwdziałać pojawieniu się błędów. Pozwala również dobrać sytuacje dydaktyczne do nauki swobodnego mówienia tak, by nie prowokować błędów, a więc tak, by sytuacje te opierały się na przećwiczonym wcześniej materiale.

Różne metody nauczania języka obcego różnie podchodzą do nauczania poprawności, a zatem i do kwestii błędu językowego. I tak metody oparte na kontakcie z żywym językiem, takie jak np. metoda bezpośrednia czy metoda naturalna, traktują kwestie błędu w całkowicie obojętny sposób. Uczący się podejmuje próby mówienia, stara się możliwie najskuteczniej przekazać informację, początkowo czyni to gestem i pojedynczymi wyrazami, później nie zawsze poprawnymi zdaniami, wreszcie, z czasem, jego wypowiedzi stają się coraz pełniejsze, coraz doskonalsze, a więc i coraz poprawniejsze. Metody ukierunkowane na nauczanie gramatyki z kolei, takie jak np. metoda gramatyczno-tłumaczeniowa czy metoda kognitywna kładą duży nacisk na reguły i objaśnienia, toteż w momencie pojawienia się błędu akcentują konieczność jego natychmiastowej poprawy, odwołując się do tychże reguł.

Mamy więc do czynienia z dwoma zasadniczymi podejściami do błędu językowego: podejściem odrzucającym i podejściem akceptującym. Omówimy je na podstawie kilku wybranych metod nauczania.

Negatywne podejście do błędu językowego

Podejście takie najdobitniej ilustruje metoda audiolingwalna, a to właśnie na jej technikach opiera się znaczna część dzisiejszych podsystemowych ćwiczeń przedkomunikacyjnych, czyli wdrażających ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych poprzedzających i wspierających rozwój sprawności językowych.

W omawianym podejściu przyjmuje się taki oto zestaw przekonań:

- język to system nawyków, które buduje się poprzez powtarzanie i zapamiętywanie właściwych reakcji na bodziec,
- błąd to niewłaściwa reakcja, która może utrwalić się jako zły nawyk, toteż nie wolno dopuścić do jego pojawienia się na lekcji,
- w związku z tym wypowiedzi uczniów muszą być tak silnie kontrolowane (wypowiadane jako powtórzenia lub tworzone na podstawie podanych modeli i wzorów), by nie powstała żadna okazja do popełnienia błędu językowego,
- jeśli wystąpił błąd, należy go natychmiast poprawić aplikując serię ćwiczeń wdrażających i utrwalających.

Błąd to zatem, w tym podejściu metodycznym, awaria, sygnał źle prowadzonego procesu nauczania i źle toczącego się procesu uczenia się. Zjawisko, którego należy za wszelką cenę unikać. Błąd to zło, które trzeba tępić w zarodku.

Akceptujące podejście do błędu językowego

Podejście to najdobitniej ilustruje metoda naturalna, a to na jej technikach opiera się wiele sposobów prowadzenia swobodnych ćwiczeń komunikacyjnych. W omawianym tu podejściu przyjmuje się zestaw przekonań bardzo odmienny od poprzedniego, a mianowicie:

- porozumiewanie się to samodzielna i twórcza działalność człowieka, który uczy się porozumiewać właśnie w toku samego porozumiewania,
- nauka języka, jak każda nauka samodzielności, odbywa się metodą prób i błędów,
- błąd to zatem niezbywalny, naturalny element każdej nauki, także nauki języka obcego,
- błąd jest zjawiskiem korzystnym z punktu widzenia nauczyciela, gdyż sygnalizuje, że proces uczenia się w ogóle zachodzi i informuje o procesach myślowych ucznia,
- błąd jest zjawiskiem korzystnym dla ucznia, gdyż pomaga mu weryfikować hipotezy dotyczące działania języka, budowy i użycia określonych form; przy odpowiedniej dawce kontaktu ucznia z językiem obcym próby będą coraz bardziej udane, a formę błędną powoli zastąpi forma poprawna.

Błąd to zatem, w tym podejściu metodycznym, naturalne zjawisko, nieodłączne od samego procesu opanowywania nowych umiejętności, korzystne jako informacja o tym procesie, nie warte zwalczania, gdyż najlepszym lekarstwem jest tu kontakt z prawidłowo używanym językiem.

Błąd językowy w podejściu komunikacyjnym

W podejściu komunikacyjnym nastawienie do błędu językowego jest bardziej zbliżone do drugiego spośród wyżej omawianych zestawów przekonań, choć w istocie łączy harmonijnie oba powyższe, dość skrajne stanowiska. Można powiedzieć, że podejście komunikacyjne akceptuje błąd językowy i bazuje na zwiększeniu kontaktu z językiem obcym. Zwolennicy tego podejscia sygnalizują jednak, że w uwagi na ograniczony kontakt z językiem (tylko 2-3 godziny nauki tygodniowo), potrzebne są pewne działania dydaktyczne pozwalając radzić sobie z powtarzającymi się błędami i mające na celu dążenie nie tylko do skuteczności, ale i do poprawności wypowiedzi uczniowskich. Dlatego podejście komunikacyjne sugeruje:

- nie dopuszczać do pojawienia się błędów w fazie prezentacji nowego materiału językowego,
- nie dopuszczać do błędów lub natychmiast korygować je w fazie wdrażania i utrwalania materiału językowego, a więc w ćwiczeniach przedkomunikacyjnych ukierunkowanych na poprawność wypowiedzi,
- akceptować błąd i traktować go jako naturalny element procesu uczenia się w toku swobodnych ćwiczeń komunikacyjnych ukierunkowanych na płynność i skuteczność wypowiedzi.

W przypadku pojawienia się błędów warto:

- poprawić w trakcie wypowiedzi tylko błędy zakłócające zrozumienie jej zasadniczego sensu,
- gdy błąd jest rażący lub powtarzający się, półgłosem podać formę poprawną w ogóle nie przerywając toku wypowiedzi ucznia, a więc oprzeć kontakt na tzw. technikach ekspandujących,
- o ile to możliwe, skłonić ucznia do autokorekty,
- wynotować najważniejsze systematyczne błędy formy i po zakończeniu ćwiczenia w mówieniu przećwiczyć formy poprawne z całą klasą.

Warto też możliwie często stosować pracę w parach, gdzie rolę nauczyciela w powyższym schemacie pełnią na zmianę obaj uczniowie. Warto też, stosować pracę w grupach językowych, gdzie wyznacza się obserwatora, do którego należy identyfikowanie błędów i ich ewentualna poprawa. Do zagadnień błędów powrócimy w rozdziale 21, gdzie omówimy rodzaje błędów jezykowych, ich źródła oraz techniki identyfikacji i korekty błędu językowego.

JĘZYK OJCZYSTY A JĘZYK OBCY NA LEKCJI

Różne metody nauczania charakteryzuje nie tylko bardzo różnorodne podejście do błędu językowego, ale także bardzo różnorodne podejście do roli języka ojczystego w procesie opanowywania języka obcego. I tu nie ma więc jedynie słusznych odpowiedzi.

Krytyczne stanowisko wobec stosowania języka ojczystego

W historii nauczania języków obcych wiele razy pojawiały się poglądy ostro krytykujące sam fakt stosowania języka ojczystego w toku nauki języka obcego. W bezpośrednich metodach konwersacyjnych na przykład, specjalnie dobierano osoby, które w ogóle nie znały języka ojczystego ucznia, np. guwernantki Niemki czy Francuzki. W sytuacjach, kiedy było to niemożliwe - a więc w nauczaniu masowym i typowo szkolnym - metody tej orientacji, jak np. metoda audiolingwalna, wymagały używania materiałów przygotowanych tak, aby nowy język był jedynym stosowanym na lekcji narzędziem komunikacji. Takie właśnie krytyczne stanowisko wobec języka ojczystego opierało się na pewnych wyraźnych założeniach, które spróbujemy tu przytoczyć.

Po pierwsze, krytyka stosowania języka ojczystego opiera się w tych metodach na przekonaniu, iż wpływ języka ojczystego na proces opanowywania języka obcego może być jedynie niekorzystny, a przenoszenie umiejętności z języka ojczystego na obcy to wyłącznie tzw. transfer negatywny czyli interferencja prowadząca do błędów językowych. Błędy takie w odniesieniu do języka ojczystego, jakim jest polski, określamy mianem polonizmów.

Po drugie, krytyka ta wiąże się z tendencją do skrócenia drogi, jaką musi przebyć myśl ucznia w trakcie opanowywania nowego materiału językowego. Zdaniem krytyków, stosowanie języka ojczystego powoduje, iż skojarzenia ucznia biegną od wyrazu obcojęzycznego do wyrazu ojczystego i dalej do przedmiotu, jaki ów wyraz oznacza. Eliminacja języka ojczystego, w świetle tego podejścia, gwarantuje krótszy przebieg skojarzenia, tj. bezpośrednio od wyrazu obcojęzycznego do przedmiotu, które ten wyraz oznacza.

Przychylne stanowisko wobec stosowania języka ojczystego

W historii nauczania języków obcych pojawiały się jednak równie często metody, w których proces opanowywania języka obcego był z istoty oparty na tłumaczeniu na język ojczysty ucznia. Dobrym przykładem może tu być metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Można też wymienić metody, które sugerowały skuteczność oparcia nauczania na objaśnieniach i komentarzach gramatycznych, które, w celu lepszego zrozumienia, miały być formułowane w języku ojczystym. Dobrym przykładem jest tu metoda kognitywna.

Takie właśnie, przychylne stanowisko wobec stosowania języka ojczystego opiera się także na jasno określonych założeniach. Są one następujące. Przede wszystkim zwolennicy metody, w których widziano wyraźny sens wykorzystywania języka ojczystego zwracają uwagę na fakt, iż języka tego i tak nie da się wyeliminować z procesu myślenia osoby uczącej się, jest to bowiem dla ucznia jego podstawowy, myślowy i językowy układ odniesienia. Można, co najwyżej, wyeliminować wypowiedzi w języku ojczystym z lekcji języka obcego, lecz odwoływanie się do własnego języka i myślenie w nim zawsze w umyśle ucznia pozostanie. Próby tłumaczenia dokonywanego skrycie mogą być całkowicie niepoprawne, o czym nauczyciel - nie dopuszczając do ich głośnego sformułowania - może się nigdy nie dowiedzieć. Stąd chyba lepiej, by odbywało się to pod kontrolą i przy wsparciu ze strony nauczyciela.

Co więcej, zwolennicy omawianych metod nie tylko uważają, że nierealne są próby wyeliminowania języka ojczystego z procesu uczenia się języka obcego. Głoszą wręcz, że jest to korzystne - sprzyja trwałym skojarzeniom, pomaga zrozumieć reguły i przyspiesza tok nauki.

Umiarkowane stanowisko wobec stosowania języka ojczystego

Podejście komunikacyjne, dziś najbardziej rozpowszechnione jako podejście łączące w sobie wiele zdobyczy różnorodnych metod nauczania, zachowuje w tej sprawie pogląd umiarkowany. Ze względu na cele, jakie sobie stawia: interakcję i komunikację w języku obcym - wspiera, oczywiście, naturalne posługiwanie się językiem. Po to jednak, by to umożliwić - dopuszcza w chwilach potrzeby stosowanie języka ojczystego. Sformułować tu można następujące sugestie:

- Warto jak najwięcej i jak najczęściej posługiwać się na lekcji językiem obcym, gdyż:
  - ❑ sprzyja to osiągnięciu celów nauki, tj. interakcji i komunikacji w języku obcym,
  - ❑ wspiera sprawności związane z żywym językiem, tj. rozumienie ze słuchu i mówienie,
  - ❑ przygotowuje uczniów do naturalnego kontaktu z językiem, a więc i do sytuacji nieprzewidywalności porozumiewania się, czy niepełnego rozumienia tekstu, które łagodzą czynniki takie jak redundancja, komunikacja niewerbalna i kontekst sytuacyjny.

Nie warto jednak upierać się przy stosowaniu języka obcego za wszelką cenę. Opłaca się na chwilę przejść na język ojczysty, by:

- zyskać na czasie i dogodnie, bo jednym wyrazem, objaśnić znaczenie słowa, którego objaśnienie w języku obcym trwałoby niezmiernie długo lub w ogóle by się nie udało (wyraz abstrakcyjny w rodzaju „oszacować", czy konkretna nazwa taka jak np. „rumianek"),
- zapewnić pełne zrozumienie istotnej informacji, np. zasad budowy i zastosowania określonej formy gramatycznej,
- zapewnić szybkie i skuteczne rozumienie przez wszystkich uczniów danej instrukcji, szczególnie w przypadku pracy w parach i pracy w grupach językowych.

Wtedy więc, kiedy język ojczysty pozwala dojść do danego celu krócej, szybciej i dogodniej, należy go stosować, bo pozwala to nam zyskać czas na dodatkowe ćwiczenia językowe.

Zanim przejdziemy na język ojczysty warto jednak zyskać pewność, że jest to naprawdę konieczne - inaczej tendencja do mówienia w języku polskim może niepotrzebnie narastać zarówno u nauczyciela, jak i u uczniów. W przypadku, kiedy nauczyciel decyduje się podać informację w języku polskim, warto zaraz potem odtworzyć ją w języku obcym. Jest to więc równoległe podawanie informacji czy objaśnień w obu językach, a nie po prostu przejście na język ojczysty. Zaleca się tu formę „kanapki" (sandwich form):

- głośny tekst obcojęzyczny,
- cichy odpowiedni polski,
- ponowny głośny tekst obcojęzyczny,

co narzuca pamięci formę obcojęzyczną pozwalając jednocześnie na pełne zrozumienie znaczenia.

- Szczególnie ważne jest unikanie dosłownego tłumaczenia nowych tekstów przeznaczonych do czytania i słuchania ze zrozumieniem. Nacisk trzeba tu położyć na wprowadzenie i przećwiczenie nowych wyrazów przed wprowadzeniem nowego tekstu i na takie sformułowanie zadań, by dosłowne tłumaczenie nie było uczniom potrzebne.

- Lepszym rozwiązaniem okazuje się na ogół tłumaczenie w odwrotnym kierunku, tj. z języka ojczystego na język obcy, szczególnie, gdy chcemy skontrastować struktury w obu językach.
- Szczególnie ważne jest używanie języka obcego w sytuacjach organizacyjnych, a więc w momentach powitania, zapowiedzi następnego ćwiczenia, sprawdzania pracy domowej, prośby o otwarcie okna czy o przyniesienie dziennika. Te właśnie sytuacje stanowią o tym, w jakim naprawdę języku odbywa się lekcja i czy uczniowie traktują język obcy jako rzeczywiste narzędzie porozumiewania się, czy jako jeszcze jeden abstrakcyjny przedmiot szkolny. Przydatny okaże się tu słowniczek wyrażeń i zwrotów nauczycielskich potrzebnych na lekcjach języka obcego.
- Wiele zależy tu od rzeczywistej znajomości języka obcego ze strony nauczyciela oraz od jego rzetelnej samooceny w tym zakresie. Jeśli nauczyciel dobrze tj. sprawnie i poprawnie posługuje się żywym językiem obcym, a tak powinno być, warto, by starał się unikać mówienia w języku polskim. Jeśli jednak realistycznie ocenia, iż nie stanowi dla uczniów dobrego wzoru wymowy i intonacji, a mogą mu się nawet zdarzyć błędy językowe, warto, by ograniczył swoje wypowiedzi do stereotypowych zwrotów organizacyjnych, ale zarazem bardzo znacznie zwiększył ilość czasu przeznaczonego na słuchanie kaset z dobrymi wzorami językowymi. Nauczyciel nie musi umieć wszystkiego, powinien jednak umieć kompensować swoje braki.

Rozdział 8. **UTRZYMANIE DYSCYPLINY NA LEKCJI**

STRATEGIE ZACHOWAŃ UCZNIOWSKICH NA LEKCJI

Sposób bycia na lekcji ma ogromne znaczenie z punktu widzenia doboru sposobów pracy i technik rozwiązywania zaistniałych konfliktów. Przeanalizujmy zatem strategie zachowań uczniowskich na lekcji i ich znaczenie dla sposobów zachowania nauczyciela stosowanych w celu zaktywizowania uczniów i utrzymania ich uwagi oraz koncentracji.

Strategia realizacji własnych celów poznawczych

Strategie tę stosują uczniowie naprawdę dobrzy, o głębokim zainteresowaniu przedmiotem, silnej motywacji i cechach indywidualnych sprzyjających efektywnemu uczeniu się. Nauka jest ich rzeczywistym celem, wykazują wiele ak-

tywności i zaangażowania, ale nie zawsze interesuje ich to, co dzieje się na lekcji, bywa że się nudzą, przeszkadzają lub okazują brak zainteresowania zbyt łatwymi dla nich aktywnościami. Niekiedy demonstracyjnie czytają na lekcji obcojęzyczne czasopisma nie umiejąc odpowiedzieć na pytania nauczyciela. W odpowiedzi na tę strategię nauczyciele bardzo często nie wykorzystują zainteresowań i predyspozycji tych uczniów, a wdając się z nimi w niepotrzebny konflikt próbują wykazać im, że nie znają języka tak dobrze, jak im się wydaje, są aroganccy i nie zasługują na dobre oceny ani z języka obcego, ani z zachowania. Zabijają tym samym motywację, wywołują poczucie niesprawiedliwości i nie korzystają z ogromnego potencjału tych uczniów.

Konfliktu można łatwo uniknąć:
- ustalając z tymi uczniami ich własny program pracy i indywidualne zadania
- oddzielając ocenę umiejętności językowych od oceny wysiłku wkładanego w ich uzyskanie.

Strategia aprobaty

W grupie uczniów dobrych znajdą się jednak także zupełnie inne osoby. Będą to ci uczniowie, którzy nie mają silnej motywacji do nauki języka, chcą jednak zasłużyć na pochwałę, wypaść dobrze w oczach nauczyciela czy zdobyć jego przychylność. Celem ich działania nie jest jednak zaspokojenie własnego dążenia do wiedzy, a uzyskanie aprobaty osoby znaczącej. Źródłem poszukiwania aprobaty bywa tu poczucie niepewności wobec władzy, jaką w klasie stanowi nauczyciel i dążenie do poczucia bezpieczeństwa, jakie może dać jego przychylność. Źródłem bywają też niedobre kontakty z rówieśnikami. Częste reakcje nauczycieli na tę strategię to nie zawsze sprawiedliwe wyróżnianie tych uczniów, a nawet traktowanie ich jako sojuszników w walce z resztą klasy.

Można łatwo uniknąć tego rodzaju konfliktu:
- stosując jednakowe kryteria ocen wobec wszystkich uczniów,
- nie zawierając niepedagogicznych sojuszy z nielubianymi przez kolegów uczniami przeciw reszcie klasy.

Pomiędzy skrajnymi grupami uczniów bardzo dobrych i bardzo trudnych znajduje się duża grupa uczniów średnich o niewysokiej motywacji i przeciętnych możliwościach. Ich głównym celem jest przejść przez szkołę bez poważniejszych trudności. Stosują oni najczęściej dwie korzystne z ich punktu widzenia strategie.

Strategia wycofywania się

Pierwsza z nich to strategia wycofywania się. Charakteryzuje się ona biernością. Tego rodzaju pasywność pozwala uczniom nie angażować się zbytnio w proces nauczania, nie wydatkować wysiłku, nie uczyć się zbyt wiele. Pozwala jednocześnie omijać zachowania naganne, które zostałyby przez nauczyciela zauważone, skrytykowane i ewentualnie ukarane. Zakłada cierpliwość i rezygnację, a więc powolne posłuszeństwo.

Konflikt między uczniem o takiej strategii a nauczycielem możliwy jest do uniknięcia poprzez:
- aktywizację całej klasy, a nie tylko niektórych uczniów,
- pracę w parach, która skłania wszystkich do udziału w lekcji.

Strategia ukrywania się

Druga z nich to strategia ukrywania się. Tu uczeń wkłada już pewną aktywność. Wkłada ją jednak bynajmniej nie w naukę, a w ukrywanie swoich rzeczywistych przekonań, opinii, a więc wszelkich słów i zachowań, które mogłyby narazić go na kłopoty ze strony nauczyciela. Strategia taka sprawia nauczycielowi języka obcego wiele trudności - uniemożliwia bowiem normalny kontakt z uczniem. Kontakt taki jest niezbędny dla prowadzenia ćwiczeń w mówieniu, dla uczenia rozumienia mowy, poprawności i płynności. Jeśli uczniowie nie chcą na lekcji mówić, a szczególnie jeśli nie chcą mówić szczerze - wykształcenie kompetencji komunikacyjnej staje się niemożliwe. Nauczycielowi pozostaje jedynie nauczanie gramatyki lub czytanie tekstów. Eliminuje to więc całkowicie wszelkie nowoczesne, komunikacyjne metody nauczania.

Konfliktu tego można uniknąć sposobami stosowanymi w poprzednio omówionej strategii wycofywania się. Dobry efekt daje też:
- naleganie na wymierne rezultaty pracy lekcyjnej przekazywane na kartkach przez każdego ucznia (wypełnione tabele, napisane listy, kartki czy uzupełnione diagramy)
- zindywidualizowane prace domowe, których odpisanie jest łatwo zauważalne, np. prezentacja dziwnego zdarzenia, nowy projekt zakończenia znanego filmu itp.

Strategia buntu

W grupie osób wyróżniających się na tle klasy znajdą się także ci uczniowie, którzy wyróżniają się w sposób negatywny. Są to uczniowie trudni, przeszkadzający nauczycielowi i nie wypełniający jego poleceń, a czyniący to często w sposób demonstracyjny. Źródła zachowania buntowniczego są bardzo różne, a jedyną drogą dla nauczyciela jest poznać jej przyczynę. Niekiedy taką przyczyną jest **trudna sytuacja domowa** i związane z nią **problemy emocjonalne** ucznia. Niekiedy jest to ogromna potrzeba uwagi. Uczeń jest wtedy skłonny za wszelką

cenę znaleźć się w centrum zainteresowania. Trudno mu jest zdobyć uwagę pozytywną, bo wymagałoby to czasu i wysiłku. Zwraca więc na siebie **uwagę negatywną,** którą łatwo uzyskuje natychmiast swoim złym zachowaniem. Uczniów-buntowników łatwo pomylić z dobrymi uczniami niekiedy równie demonstracyjnie realizującymi swe własne cele poznawcze, choć poziom umiejętności językowych buntowników jest na ogół znacznie niższy. Łatwo jest ich też pomylić z uczniami nadruchliwymi, uczniami o kinestetycznej modalności (vide uwagi o modalności w rozdziale 10), i tymi, którzy stosują ruchowe strategie uczenia się. Ich zachowania bywają niekiedy bardzo podobne - hałaśliwe, niezdyscyplinowane, wyróżniające się negatywnie z tła. Przy pozornym podobieństwie zachowania uczniowie ci stanowią jednak jakościowo zupełnie odmienne grupy, z którymi nauczyciel musi nauczyć się zupełnie inaczej postępować. Konfliktu z uczniami buntownikami można uniknąć poprzez:

- niewchodzenie w otwartą, publiczną próbę sił,
- możliwie częste chwalenie nawet za drobne sukcesy,
- podkreślanie mocnych stron buntownika, np. takich jak umiejętność obsługi odtwarzacza wideo, komputera czy umiejętności manualne,
- wykorzystywanie jego umiejętności dla dobra klasy z publiczną pochwałą, jak też wszelkie proszenie go o pomoc w rozmaitych łatwiejszych i trudniejszych sprawach, jak choćby otwarcie okna, starcie tablicy, rozdanie słowników, zorganizowanie wspólnego pójścia na zagraniczny film, tak jednak, by dodało im to powagi i znaczenia w klasie.

SPOSOBY PODTRZYMYWANIA UWAGI UCZNIÓW

Jednym z podstawowych sposobów utrzymania uwagi uczniów jest klarowna struktura lekcji. Osiągamy ją poprzez:

- wyraźne zarysowanie początku lekcji za pomocą pozdrowienia, powitania, potem zaś pierwszego polecenia czy pytania,
- zapowiedź ogólnego planu lekcji,
- wyraźne zaznaczenie etapów lekcji poprzez odpowiedni dobór zwrotów typu „zakończyliśmy pracę nad X, przechodzimy do Y",
- klarowne podsumowanie z oceną osiągniętych celów w rodzaju „dziś nauczyliśmy się radzić sobie w sytuacji X" czy „dziś poznaliśmy słownictwo związane z tematem Z".

Poza nadawaniem lekcji klarownej struktury, co przykuwa uwagę uczniów do określonych faz i działań, istnieją jeszcze inne sposoby skupiania i utrzymywania uwagi uczniów. Ważnym sposobem przeciwdziałania dekoncentracji i trudnościom dyscyplinarnym jest duża liczba krótkich aktywności. Uwaga uczniów łatwo się rozprasza, jeśli wykonują długo ciągnące się ćwiczenia. Znacznie łatwiej jest się im skoncentrować wtedy, kiedy:

- ćwiczenia są krótkie,
- jest ich więcej,
- zmiany następują dość często,
- zmiany wiążą się ze zmianą sposobu pracy (po dialogu - ćwiczenie ruchowe, po ćwiczeniu ruchowym - słuchanie, po słuchaniu - piosenka, po piosence - czytanie, po czytaniu - wiersz, po wierszu - pisanie) itp.

Jeszcze inny, podstawowy sposób, to **nieprzewidywalna kolejność wypowiedzi.** Uczniowie bardzo często dekoncentrują się, jeśli wiedzą, że nie zostaną za chwilę zapytani. Stąd trzeba utrzymać element niepewności co do tego, kto i kiedy będzie na lekcji zabierał głos. Warto więc:

- wymieniać imię ucznia, który ma odpowiedzieć na pytanie dopiero po postawieniu pytania, a nigdy przed sformułowaniem pytania,
- unikać pytania łańcuszkowego, czyli po kolei rzędami czy ławkami,
- wyeliminować w dialogach pytanie sąsiad-sąsiad, chyba że jest to praca w parach,
- włączać nie tylko uczniów z tylnych i środkowych ławek, ale także z ławek bocznych, szczególnie zaniedbywanych przez nauczycieli.

Zapewnienie atrakcyjności lekcji to oczywisty sposób skupienia i utrzymania uwagi uczniów, a więc i zagwarantowania ładu i porządku na lekcji - bez uciekania się do planu alternatywnego, o czym była już mowa w rozdziale 6.

TZW. „REGUŁY GRY" JAKO SPOSOBY ZAPOBIEGANIA KONFLIKTOM

Praca w licznych klasach stwarza szczególne trudności, gdyż w tak dużych grupach trudno jest utrzymać porządek i uwagę, łatwo natomiast utracić panowanie nad całością. Skuteczne realizowanie konspektu lekcyjnego nie jest wówczas łatwe, a samo prowadzenie lekcji staje się czasem wręcz niemożliwe. Nie na wiele zdaje się najlepszy nawet pomysł metodyczny i najwartościowsze, przygotowane przez nauczyciela, pomoce i materiały. Podstawowy problem nauczyciela w takiej sytuacji to uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jak utrzymać dyscyplinę choćby na tyle, by zrealizować lekcję zgodnie z planem?

Podstawowa odpowiedź na to pytanie brzmi: w miarę możliwości należy nie dopuszczać do pojawienia się problemów dyscyplinarnych. Nie zawsze się to uda, wielu jednak kłopotów można na pewno uniknąć. Część z tych sposobów omówiliśmy wcześniej w niniejszym rozdziale, prezentując sposoby reagowania na poszczególne strategie zachowań uczniowskich na lekcji.

Podstawowe trudności w kierowaniu grupą wiążą się najczęściej z **rozbieżnością interesów uczniów i nauczycieli.** Tej rozbieżności warto zapobiec zanim problemy staną się nierozwiązywalne.

Niektórym uczniom zależy na tym, by w czasie lekcji porozmawiać i załatwić swoje sprawy z kolegami, podczas gdy ich nauczyciel życzy sobie uwagi i koncentracji na temacie lekcji. W przypadku języka obcego konfliktu takiego można łatwo uniknąć bez uszczerbku dla nauki wprowadzając jako zasadę 2-3 minutowy przerywnik w środku lekcji, kiedy to uczniowie dobierają się w dowolne pary i rozmawiają ze sobą na dowolny temat w języku obcym lub piszą do siebie obcojęzyczne liściki.

Niektórym uczniom zależy na uzyskaniu aprobaty dorosłego lub przewagi nad kolegami, podczas gdy nauczycielowi chodzi o dobrą realizację programu nauczania.

Temu z kolei konfliktowi łatwo zapobiegną organizowane regularnie konkursy na najlepsze opowiadanie, najlepszą obcojęzyczną reklamę czy najciekawszy list, połączone z wystawą najciekawszych prac.

Dobrym sposobem zmniejszania rozbieżności między interesami obu stron jest częściowe włączenie uczniów do współdecydowania od tym, jakie tematy będą poruszane, jakie teksty i piosenki staną się tematem pracy, jakie gry i zabawy staną się częścią lekcji - na przykład uzgadniając, że 10-15% czasu lekcyjnego to czas, o którym decyduje się wspólnie. Takie **przygotowanie uczniów do autonomii** przerzuca na nich część odpowiedzialności za to, co się dzieje na lekcji i ogranicza poczucie, że są podwładnymi wykonującym nieciekawe zadania na cudze polecenie.

By uniknąć konfliktów i stałego wypróbowywania przez uczniów, na ile można sobie pozwolić na lekcji, potrzebne są ściśle określone i wyraźnie sformułowane przez nauczyciela normy. Innymi słowy, niezbędne są jasne zasady postępowania, określane w pedagogice jako **„reguły gry" (tzw. ground rules).** Powinny one być bardzo nieliczne, ale też bardzo ściśle przestrzegane. Reguły te powinny być podawane na początku roku szkolnego i konsekwentnie przestrzegane w stosunku do siebie oraz wszystkich bez wyjątku uczniów.

Podstawowa reguła odnosząca się do nauczyciela to stwierdzenie, że „Nauczyciel też jest człowiekiem i ma prawo do błędu". Może to być błąd językowy lub błąd w zachowaniu. Nauczyciel nie jest sędzią nieomylnym, ani słownikiem, nie będzie jednak ukrywał swojego błędu, ani nie będzie się przy nim upierał - sprawdzi, przeprosi, ewentualny błąd postara się naprawić.

Reguły wspólne dla nauczyciela i uczniów dotyczą następujących spraw:

- Na jakiej podstawie wystawiać się będzie ocenę semestralną?
- Za co i według jakich kryteriów wystawia się oceny na lekcji bieżącej?
- Jakie są możliwości poprawienia ocen niedostatecznych z lekcji bieżącej, a jakie oceny semestralnej?
- Jakie są konsekwencje braku pracy domowej? Czy i kiedy należy ją uzupełnić?
- Jakie są konsekwencje niewykonania zadania na lekcji? Czy i kiedy należy je uzupełnić?

- Jakie są konsekwencje nieobecności i spóźnień? W jakim trybie i czasie rekompensuje się braki?
- Jakie są nagrody za aktywność, udział w lekcji, wykonanie dodatkowych prac?
- Jakie są konsekwencje przeszkadzania innym na lekcji?

Warto przy tym ustalić liczbę minusów, która przynosi ocenę niedostateczną i liczbę plusów, która przynosi ocenę dobrą i bardzo dobrą, a także liczbę ćwiczeń językowych, która rekompensuje brak pracy domowej czy nieobecność na lekcji. Inaczej sprawy te staną się przedmiotem ustawicznych czasochłonnych przetargów, lub - jeśli się do nich nie dopuści - okażą się źródłem przekonania o niesprawiedliwości nauczyciela. Ustalenia te powinny przy tym dotyczyć wszystkich uczniów - dobrych i złych - w tym samym stopniu.

Reguły te dobrze jest podać uczniom na pierwszej lekcji. Można też je wywiesić na specjalnej tablicy. Muszą one być krótkie i jasne. Na przykład: pięć uwag za złe zachowanie = dodatkowa praca pisemna, trzy minusy za złe wykonanie zadania = ocena niedostateczna. Nie wolno też w żadnym przypadku pozwolić sobie na jakiekolwiek niekonsekwencje, a szczególnie na odstępstwa od reguł faworyzujące uczniów dobrych i bardzo dobrych na zasadzie „on i tak umie" lub „ona tylko raz zapomniała". Antagonizuje się wówczas, zupełnie niepotrzebnie, uczniów średnich i słabszych.

Istnienie i konsekwentne przestrzeganie ogólnych reguł gry pozwoli zapobiec bardzo wielu trudnościom dyscyplinarnym. Wiele nieładu i nieporządku bierze się bowiem z każdorazowego omawiania pojedynczych wykroczeń, pokrzykiwań i negocjacji. Co więcej, uczniowie znając koszty niepożądanych zachowań, takie jak dodatkowe prace i negatywne oceny w razie ich niewykonania, a także mając świadomość konsekwencji w ich egzekwowaniu, nie będą podejmować takich zachowań jako nieopłacalnych lub znacznie je ograniczą.

TECHNIKI UTRZYMANIA DYSCYPLINY W KLASIE

Głównym zadaniem nauczyciela na lekcji jest doprowadzenie do realizacji założonych celów. Jeśli w klasie występuje hałas i pojawiają się problemy dyscyplinarne, oznacza to, że między nauczycielem a uczniami istnieje nie tylko konflikt interesów, ale i swego rodzaju walka o to, czyje cele zostaną zrealizowane. Cel nauczyciela to skupienie uwagi wszystkich na sprawach będących przedmiotem nauczania i mówienie o tym właśnie, a nie o zachowaniu uczniów. Cele uczniów - o ile są rzeczywiście w konflikcie z celami nauczyciela - to zajmowanie się zupełnie czym innym i zmuszenie tym samym nauczyciela, by zdenerwował się i mówił na lekcji o nich i o ich zachowaniu, a nie o przedmiocie nauczania.

Z tego właśnie powodu stałe zwracanie uczniom uwagi, komentowanie zachowania uczniów, krzyk i pretensje nauczycielskie to zgoda na to, by zwycię-

żyły cele niezdyscyplinowanych uczniów - nie ma bowiem wtedy mowy o nauce przedmiotu, a całość dyskusji obraca się wokół zachowań ucznia.

Skuteczne utrzymanie dyscypliny to zatem **niedopuszczenie do niepotrzebnej zmiany scenariusza lekcji** i uniemożliwienie uczniom - możliwie jak najdłużej - sprowokowania zmiany tematu wypowiedzi nauczyciela z przedmiotu pracy na zachowanie uczniów. Walka o dyscyplinę to walka o to, czyj scenariusz wykorzystania czasu w ostateczności zwycięży.

Całkowicie nieskuteczne są, często stosowane przez nauczycieli upominanie, podnoszenie głosu, pogróżki i wszelkiego rodzaju próby przekrzyczenia hałasu uczniowskiego. Zwracanie uwagi i krzyk być może niekiedy powstrzymuje niezdyscyplinowanego ucznia, częściej jednak powoduje jego niechęć i agresję prowokując kolejne złe zachowania. Takie postępowanie nauczyciela to zatem tylko ekspresja jego negatywnych emocji, nie zaś załatwienie sprawy. Wręcz przeciwnie, **krzykiem nauczyciel pogarsza sytuację, działając wbrew własnym interesom.** Dzieje się tak z kilku przyczyn. Po pierwsze, takie zachowanie nauczyciela samo stanowi hałas, co rozśmiesza i ośmiela uczniów - ostatecznie odrywając ich uwagę od tematu lekcji. Po drugie, hałas działa silnie pobudzająco, powoduje więc dalsze ożywienie zwiększając niezagospodarowaną energię uczniów. Po trzecie wreszcie, uczniowie zachowujący się niestosownie robią to często właśnie w celu zwrócenia na siebie uwagi. Wywołując dezaprobatę, krytykę i krzyk ze strony nauczyciela uwagę tę z powodzeniem kierują na siebie. Tyle, że jest to tzw. **uwaga negatywna.** Powoduje to u takich uczniów zadowolenie z osiągnięcia celu. Buduje też w nich przekonanie, że złe zachowanie okaże się również świetnym sposobem znalezienia się w centrum uwagi na następnych lekcjach.

Z tego powodu należy uczniom przeszkadzającym w lekcji zapewnić uzyskanie uwagi innymi drogami, a co więcej dążyć do tego, by była to **uwaga pozytywna,** co można osiągnąć, jak juz wiemy, włączając ich do prostych działań organizacyjnych, takich jak obsługa magnetofonu czy wideo - każdorazowo zwracając się do nich z prośbą po imieniu i wyraźnie dziękując za pomoc, nigdy zaś nie traktując tego jako ich obowiązek, a także chwaląc ich wtedy, kiedy zachowują się zwyczajnie, nie zakłócają spokoju, a więc w sytuacjach, kiedy to normalnie nauczyciel nie zwracałby na ucznia uwagi.

Skuteczne techniki utrzymania dyscypliny to:

- **techniki niewerbalne,** te bowiem pozwalają jak najdłużej utrzymać tematyczny tok lekcji,
- **techniki werbalne w obrębie tematyki związanej z lekcją** i dopiero na końcu, jeśli obie te grupy technik okażą się niewystarczające,
- **bezpośrednie słowne reagowanie na zachowania uczniów.**

Tak więc kolejne podstawowe kroki, które może kolejno podejmować nauczyciel, gdy zauważy nieuwagę, zabawę na lekcji lub rozmowy to przede wszystkim kontynuowanie swej wypowiedzi na temat związany z lekcją i jednoczesne **uciszające techniki niewerbalne.**

Techniki niewerbalne

- ściszenie głosu, które przykuwa uwagę znacznie silniej niż jego podniesienie,
- przerwanie swojej wypowiedzi i skupienie uwagi uczniów na nagłej ciszy,
- uniesienie rąk w ciszy i skupienie uwagi uczniów na tym geście,
- zapisanie bardzo małymi literami na tablicy pojęcia, o którym mowa, co przykuwa uwagę uczniów i powoduje ich prośby o odczytanie zapisu,
- wejście w kontakt wzrokowy z przeszkadzającym uczniem,
- użycie uciszającego gestu (palec na ustach, skinienie ręką, stukanie długopisem w stół itp.),
- bliższe podejście do niezdyscyplinowanego ucznia, co go na ogół ucisza,
- połączenie dwu technik np. kontakt wzrokowy i uciszający gest, zatrzymanie się przy rozmawiającym uczniu i kontakt wzrokowy z bliska itp.,
- wyjęcie uczniowi z ręki przedmiotu, którym się bawi lub którym hałasuje i odłożenie go na stolik obok.

Na ogół **sposoby te działają skutecznie, jednak tylko wtedy, gdy nauczyciel stosuje te techniki nie przerywając normalnego prowadzenia lekcji i nie komentując zachowania uczniów.** Jeśli jednak ta droga okaże się niewystarczająca - niezbędne okaże się przejście do drugiej grupy technik noszących już werbalny charakter, jednak ciągle jeszcze tematycznie związanych z lekcją.

Techniki werbalne związane z tematem lekcji

- wtrącenie imienia niezdyscyplinowanego ucznia w tok wypowiedzi nauczyciela (This is a fax machine - yes, Tom, this is a fax machine), co na ogół zapewnia zwrócenie uwagi ucznia na osobę nauczyciela i temat jego wypowiedzi,
- prośba o powtórzenie prostego zdania - przykładu (Tom - This is a fax machine - repeat, please - This is a fax machine), tu jednak imię niezdyscyplinowanego ucznia musi paść wcześniej, by uczeń zwrócił na nauczyciela uwagę, usłyszał zdanie i miał możność je powtórzyć - inaczej oczywiście nie będzie wiedział, o co chodzi i rozpocznie się zbędna dyskusja o tym, że nie uważa - odwracająca uwagę także i innych uczniów od tematu lekcji,
- seria repetycji czyli prośba o powtórzenie zdania-przykładu najpierw przez 2-3 lepszych uczniów, potem dopiero przez 2-3 niezdyscyplinowanych zorientują się oni wtedy, że nauczyciel zaczyna zadawać pytania, zaczną słuchać i mogą powtórzyć proste zdanie nie zaburzając toku lekcji,

- prośba o uzupełnienie zdania po wcześniejszym dwukrotnym jego powtórzeniu przez nauczyciela wraz intensywnym kontaktem wzrokowym z niezdyscyplinowanym uczniem lub po wypowiedzeniu jego imienia,
- pytanie i prośba o powtórzenie odpowiedzi, której na to pytanie nauczyciel samemu sobie udzielił, by umożliwic nieuważnemu uczniowi włączenie się w tok lekcji,
- polecenie zmieniające całkowicie charakter pracy (wstajemy, zasłaniamy oczy, wsłuchujemy się w dźwięki),
- szybkie, zorganizowane, wspólne działanie, np. chóralne ćwiczenie, piosenka, rytmicznie, wspólnie mówiony wiersz,
- gimnastyka śródlekcyjna prowadzone w języku obcym itp.

Ważne jest tu kilkakrotne wypowiedzenie zdania, które niezdyscyplinowany uczeń ma po nas powtórzyć i podanie odpowiedzi na pytanie, na które - po nas - ma on odpowiedzieć. We wszystkich tych technikach chodzi bowiem nie o udowodnienie, że uczeń nie wie - ten fakt jest przecież oczywisty - ale o włączenie go w tok lekcji bez publicznego karcenia go i bez zmiany scenariusza lekcji.

Dopiero, gdy wszystkie te techniki zawiodą musimy przejść do technik werbalnych związanych tematycznie z zachowaniem ucznia. Zwróćmy jednak uwagę, że warto zdecydować się na to dopiero po dwunastu poprzednio wymienionych krokach, a przecież wielu nauczycieli przechodzi do nich, niepotrzebnie, od pierwszej chwili.

Techniki werbalne związane z zachowaniem uczniów

- krótkie stwierdzenie faktu złego zachowania (Tomek, przeszkadzasz mi) wtrącone w wypowiedź na temat lekcji,
- krótkie wyrażenie osobistego życzenia (Wolałabym, żebyś nie stukał),
- krótkie wyrażenie osobistej oceny (Nie podoba mi się to, że czytasz pod ławką),
- zapowiedź nagrody za dobre zachowanie (Jak przestaniesz przeszkadzać, będziemy mogli zagrać w waszą ulubioną grę),
- zapowiedź dodatkowej pracy po jeszcze dwu zwróconych uwagach (zadanie dodatkowej pracy od razu jest zachowaniem agresywnym, groźba typu „jeszcze raz" działa stresująco, podczas gdy kara „po jeszcze dwóch uwagach" jest tylko przejawem konsekwencji ze strony nauczyciela).

Przekazując krótkie upomnienia, ważne by czynić to jednym zdaniem natychmiast po niej kontynuując swą wypowiedź tematycznie związaną z lekcją. Wszelkie rozbudowywanie krytyki niepotrzebnie antagonizuje, a wszelkie przerwy miedzy uwagą krytyczną, a powrotem do normalnego toku lekcji prowokują uczniów do komentarzy, reakcji i dyskusji z nauczycielem.

W technikach werbalnych ważne jest **nieobrażanie i nieantagonizowanie uczniów.** Toteż zwracając uczniowi uwagę mówimy o jego zachowaniu, a nie o samym uczniu („Rozmawiasz i nie słyszysz tekstu z kasety" - a nie „Jesteś nieznośny"). Staramy się krytykować konstruktywnie („źle napisałeś ten wyraz - porównaj z tym samym wyrazem na tablicy i popraw" - a nie „znowu robisz tyle błędów"). Nie „upubliczniamy" konfliktów - uwagę zwracamy uczniowi po cichu, by słyszał tylko najbliższy sąsiad lub rozmawiamy w cztery oczy na przerwie - inaczej może rozpocząć się popis arogancji dla zaimponowania kolegom.

Najistotniejsze jest jednak maksymalne opóźnienie przejścia do technik werbalnych i zmniejszenie częstotliwości ich użycia poprzez stałe, konsekwentne stosowanie technik niewerbalnych.

TRUDNOŚCI DYSCYPLINARNE W PRACY Z UCZNIAMI W RÓŻNYCH GRUPACH WIEKU

Trudności w pracy z dziećmi przedszkolnymi i wczesnoszkolnymi

Wiele trudności dyscyplinarnych nauczyciela pracującego na stałe z dziećmi młodszymi to skutek jego własnych nieuzasadnionych oczekiwań. Jeśli nauczyciel spodziewa się, że grupa przedszkolna czy wczesnoszkolna w ciszy i bezruchu przesiedzi 45 minut lekcji języka reagując tylko na polecenia, musi - rzecz jasna - stanąć w obliczu wielu trudności. Co więcej, pogłębi te trudności, jeśli zareaguje naganą, krytyką, krzykiem, czy stawianiem złych ocen. Oczekiwania tego rodzaju w przypadku dzieci młodszych to oczekiwania nierealistyczne. Nie uwzględniają one bowiem podstawowych cech psychofizycznych dzieci (patrz rozdział 4). Nie uwzględniają też faktu, iż dla dzieci świat nie dzieli się jeszcze na sytuacje zadaniowe typu nauka, zabawa, kłótnia z kolegą, lecz wszystkie te aktywności dzieją się z ich punktu widzenia jednocześnie i są częścią jednego ciągu zdarzeń. Nieoddzielanie zaś nauki od zabawy wielu nauczycieli uważa za nieposłuszeństwo i niezdyscyplinowanie dzieci. Lepiej zapobiec powstawaniu takich trudności przez:

- skrócenie czasu wykonywania poszczególnych ćwiczeń, by przeciwdziałać znużeniu,
- zwiększenie liczby krótkich ćwiczeń, by zwiększyć tempo i różnorodność, a tym samym utrzymać uwagę dzieci,
- wprowadzenie wielu ćwiczeń wymagających ruchu: schylania się, podawania, chodzenia, pokazywania - nawet kosztem pewnego hałasu i nieporządku w klasie,
- zapewnienie wielu gier językowych, ale możliwie bez elementu rywalizacji, który - choć silnie motywuje - jest wychowawczo niekorzystny, gdyż pro-

wadzi do zwycięstwa jednej osoby kosztem przegranej innych dzieci, a dalej do kłótni i zaczepek,
- częste przetykanie nauki rysowaniem, wycinaniem, klejeniem, tańcem, wierszem, piosenką i odgrywaniem scenek.

Jeśli profilaktyka zawodzi i w klasie pojawia się hałas i bałagan, a dzieci przestają uważać, zapowiedź nowej piosenki, nowej bajki z kasety magnetofonowej, czy nowej zabawy ruchowej okaże się na pewno skuteczniejszym środkiem na uciszenie grupy niż krzyk. Krzyk sam stanowi hałas, a w przypadku dzieci działa zawsze ze skutkiem odwrotnym, a więc pobudzająco, a pobudzone dzieci hałasują, jak wiadomo, jeszcze bardziej. Dlatego lepszym rozwiązaniem jest właśnie ściszenie głosu nawet do szeptu i przez to wzbudzenie ciekawości dzieci, co zwykle je ucisza.

Szczerość dzieci, także w postaci wyrażania negatywnej oceny lekcji i nauczyciela nie jest niegrzecznością, a dowodem bezpośredniości i braku zakłamania. To nie powód do nauczycielskiej obrazy, a sygnał z czego zrezygnować, a jaką aktywność dzieci potraktują jako nagrodę.

Hałas i prawdziwa niegrzeczność to często reakcje dzieci nie radzących sobie z nauką, a ustawicznie krytykowanych i ośmieszanych przez nauczyciela i kolegów. Dlatego śmiech z cudzego błędu powinien być surowo zakazany, a peszenie nieśmiałych dzieci przez ustawiczne poprawianie lepiej zastąpić podaniem poprawnej formy i jej kilkakrotnym powtórzeniem.

We wczesnym okresie nauki **lepiej inwestować w punkty mocne niż koncentrować się na punktach słabych.** Punkty słabe mają charakter rozwojowy, jak np. słaba pamięć logiczna, toteż praca nad nimi zniechęci i nie doprowadzi do sukcesu. Inwestowanie w punkty mocne zapewni sukces i zwiększy motywację, a to najlepiej przeciwdziała trudnościom dyscyplinarnym.

Trudności w pracy ze starszymi dziećmi

Nieuwzględnianie właściwości rozwojowych uczniów okazuje się powodem równie wielu poważnych trudności w pracy z dziećmi starszymi, tj. w grupie wieku 12-15. Wielu nauczycieli i tu wykazuje dość nieuzasadnione oczekiwania. Niektórzy spodziewają się ze strony uczniów w tym wieku zachowań zupełnie jeszcze dziecinnych. Inni oczekują zachowań charakterystycznych dla osób dorosłych i odpowiedzialnych. Ci pierwsi oczekując od uczniów chęci rysowania, wycinania, śpiewu czy autoekspresji, napotykają mur obojętności, a często też apatii lub wręcz obrazy. Ci drudzy, oczekując zrozumienia życiowej i zawodowej przydatności nauki języka obcego i związanego z tym niezbędnego wkładu pracy, spotykają się z objawami niezrozumienia i lekceważenia.

Tu również warto przeanalizować cechy charakteryzujące tę grupę wiekową i zastosować rozwiązania zgodne z właściwościami rozwojowymi uczniów. Profilaktyka zachowań trudnych na lekcji to uwzględnienie następujących cech tego okresu:
- ogromna potrzeba zaznaczania swojego ja,
- wzrastająca wrażliwość na osądy grupy rówieśniczej,
- silnie narastająca chęć odcięcia się od wszystkiego, co mogłoby być uznane za dziecinne przy jednoczesnej potrzebie okazywania niezależności i pogardy dla świata dorosłych,
- poczucie, że jest się, mimo to, traktowanym jak małe dziecko zarówno przez dorosłych, jak i przez starszych kolegów.

Wszystko to powoduje, że oczekiwanie od uczniów w tym wieku dziecinnego entuzjazmu dla gier i piosenek, konkursów i teatrzyków jest nierealistyczne, choć znajdą się w klasie i tacy, którym to odpowiada. Zważywszy wiek uczniów, trudno też liczyć na skuteczność uwag nauczyciela o roli języka obcego w kształtowaniu ich własnej, zawodowej przyszłości. Zwykle natomiast należy liczyć się z nie zawsze pozytywnym wpływem grupy rówieśniczej. Warto też pamiętać, że nie występuje już urok nowości lekcji języka obcego, a w to miejsce pojawia się błaznowanie i popisywanie przed kolegami niezależnością działania i prowokacyjnymi komentarzami.

Pomocą jest tu omówione wcześniej w niniejszym rozdziale wyznaczenie nieprzekraczalnych granic postępowania i określenie konsekwencji ewentualnych wykroczeń, a więc przyjęty na początku pracy z daną grupą zestaw „reguł gry" oraz skrupulatne przestrzeganie zasad planowania i przeprowadzania lekcji języka obcego przedstawione w rozdziale 6.

Istota powodzenia tkwi jednak w traktowaniu uczniów jako równoprawnych partnerów w obcojęzycznej rozmowie, a szczególnie pytanie ich o zdanie, upodobania, skłanianie do wyrażania własnych poglądów, a nawet kontrowersyjnych opinii, jednocześnie wyrażając i uzasadniając także własne stanowisko. Ważna jest też dbałość o staranny dobór interesujących dla uczniów tematów, a także o precyzyjne określenie kryteriów oceny i sankcji za niewykonanie pracy. Znajdą tu, oczywiście, zastosowanie wszystkie niewerbalne i werbalne techniki utrzymywania dyscypliny omówione wcześniej w niniejszym rozdziale.

Trudności w pracy z młodzieżą

Trudności, o których mowa w odniesieniu do dzieci starszych, narastają w nauczaniu młodzieży. Dorastającej młodzieży jeszcze trudniej odgrywać rolę grzecznych uczniów z tarczą i przepisowymi kapciami, wypełniających gorliwie polecenia kolejnych nauczycieli. Na tym etapie ich zachowania jeszcze bardziej różnicują się.

Pojawia się wiele dojrzałych zachowań uczniów przygotowujących się na ściśle określone, wcześniej wybrane kierunki studiów, a także wielu olimpijczyków i młodych ludzi o dobrze skrystalizowanych zainteresowaniach szkolnych. Pojawiają się jednak równocześnie, niekiedy nawet u tych samych uczniów, zachowania niezgodne z przyjętymi normami szkolnymi, wulgarne, nierzadko wręcz aspołeczne. I tu wzięcie pod uwagę podstawowych cech rozwojowych uczniów okazuje się niezbędne dla skutecznej pracy komunikacyjnej w klasie. Właściwości tego okresu, które powodują istotne problemy wychowawcze i dyscyplinarne, są zaś następujące:

- swoboda podejmowania decyzji i stanowienia o sobie kształtuje się powoli poprzez szereg decyzji negatywnych (tj. czego nie lubię i nie będę robić), a szczególnie poprzez negowanie wszelkiego przymusu, jako że każdy przymus podważa ich poczucie dorosłości. Stąd wszystkiemu, co wiąże się ze szkołą, także przedmiotowi, jakim jest język obcy, mają tendencję okazywać niechęć i lekceważenie,
- jeszcze silniej zaznacza się rola rówieśników. Tu jednak grupa rówieśnicza to nie po prostu równolatki, a niewielka „paczka" kolegów wybranych spośród wielu. Stąd „paczki" i ich normy grupowe bardzo się od siebie różnią, a nauczyciel staje nawet w tej samej klasie wobec kilku bardzo różnych sposobów zachowań i wielu rozbieżnych norm,
- rysuje się coraz większa rozbieżność między biologiczną dojrzałością młodych ludzi i ich skłonnością do samodzielnego stanowienia o sobie, a ich społeczną niedojrzałością, kiedy to nie są oni jeszcze w stanie ani samodzielnie się utrzymać, ani sensownie przewidywać skutków swojego postępowania, ani wreszcie ponosić konsekwencji swoich decyzji,
- pogłębiają się indywidualne różnice zainteresowań, motywacji i stylów pracy,
- zwiększa się tendencja do wypróbowywania, w jakim stopniu można sobie pozwolić na dowolność i na ile odejść od uznanych wzorów postępowania.

Wszystko to zwiększa problemy z dyscypliną.

Wielu nauczycieli w tej sytuacji popada w nadmierną surowość i autorytaryzm rozpoczynając regularną wojnę ze swoimi uczniami. Wielu innych okazuje pełną bezradność, traci kontrolę nad klasą i koncentruje się na nielicznych, najlepszych i zainteresowanych nauką.

Dobrym rozwiązaniem także i tu jest niesłychanie ścisłe określenie tzw. „reguł gry". Zważywszy jednak, ze uczniów w tym wieku stać już na pracę własną, warto:

- jasno określić materiały nauczania, z których się korzysta, by uniemożliwić uczniom tłumaczenie nieprzygotowania się do lekcji ich niewiedzą w tej sprawie, podać także materiały uzupełniające (słowniki, gramatyki),

- precyzyjnie określić minimum wymagań, co pomoże słabym uczniom określić dolną poprzeczkę wymagań, a lepszym umożliwi swobodny rozwój swoich umiejętności ponad wspólny trzon programowy,
- zapoznać uczniów z podstawowymi technikami pracy własnej nad poszczególnymi podsystemami języka i sprawnościami,
- klarownie pokazywać cele nauki w każdym roku, semestrze, miesiącu i tygodniu w kategoriach podsystemów i sprawności,
- jasno precyzować cel każdej lekcji i podsumowywać kształcone na niej umiejętności,
- przygotowywać do autonomii ucznia w procesie uczenia się poprzez pracę indywidualną i pracę grupową, którym to zagadnieniem szerzej zajmiemy się analizując sposoby pracy nad językiem w rozdziale 20,
- przede wszystkim jednak nie omawiać szeroko i nie komentować z oburzeniem niskich ocen, a wystawiać sprawiedliwie oceny zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami podkreślając tylko, że decyzja ich utrzymania lub poprawy jest wyborem samego ucznia. Zawsze pozytywnym elementem jest oferta pomocy w przygotowaniu do poprawy złej oceny poprzez wskazanie odpowiednich materiałów.

W tej, jak i w pozostałych grupach wieku najlepszym lekarstwem na trudności dyscyplinarne jest osoba nauczyciela. Jeśli jest to nauczyciel szanowany za swe kompetencje, uważany za sprawiedliwego, nie dającego się ponosić nastrojom i nie posiadającego ani faworytów, ani ofiar - trudności dyscyplinarne będą minimalne.

PODSUMOWANIE. ZASADY POSTĘPOWANIA

Dobrze jest w nauczaniu stosować się do lekarskiej maksymy „przede wszystkim nie szkodzić", a więc unikać takich zachowań nauczyciela, które pogorszyć mogą sytuację.

I tak typowe błędy nauczycielskie, a więc zachowania, których warto unikać to:

- krytyka osoby ucznia („Bo ty jesteś taki niezgrabny"), zamiast jego zachowania („Już drugi raz zrzucasz ten słownik. Książka się niszczy, a hałas wszystkim nam przeszkadza"),
- pretensje wyrażane pytaniami, które prowokują do niegrzecznych, twierdzących odpowiedzi („Czy ty musisz ciągle rozmawiać? - Muszę".),
- zakazy, które prowokuje do buntu („Nie baw się tym. - A właśnie, że będę"),
- publiczne ostre uwagi, które prowokują do popisywania się niegrzecznością przed kolegami, co byłoby niemożliwe w przypadku cichej uwagi wy-

powiedzianej bezpośrednio do ucznia przez stojącego obok nauczyciela lub w przypadku rozmowy w cztery oczy eliminującej „grę pod publiczność",
- odsyłanie ucznia z błahego powodu do innych autorytetów: dyrektora lub rodziców, co oznacza, że nauczyciel nie umie rozwiązać problemu samodzielnie,
- mylenie złego zachowania z nadruchliwością, kinestetyczną modalnością i ruchowymi strategiami uczenia się (szerzej o tym traktuje podrozdział o modalności w rozdziale 10),
- spóźniony kontakt, który powoduje, że nauczyciel zwraca uwagę na ucznia dopiero wtedy, gdy ten źle się zachowuje, nie obdarza go zaś jakimkolwiek zainteresowaniem (uśmiechem, gestem, kontaktem wzrokowym, krótką uwagą „Piotrek coś smutny") wtedy, kiedy jego zachowanie nie budzi zastrzeżeń.

To co czynić warto, można podsumować w następujących punktach:
1. Ustalić na początku jasne, znane wszystkim reguły gry i nie odstępować od nich, stosując je do wszystkich.
2. Chwalić uczniów, nawet za to tylko, że nie robią nic złego. Gdy tylko jest po temu najdrobniejsza okazja - mówić im, że zachowują się dobrze i dojrzale.
3. Zapewnić uwagę pozytywną szczególnie uczniom słabszym i trudniejszym.
4. Zaznaczać wyraźnie słowem i gestem przejścia między fazami lekcji i między poszczególnymi ćwiczeniami.
5. Zwiększać liczbę ćwiczeń i skracać je. Rezygnować z długich, monotonnych aktywności. Nie nudzić.
6. W chwilach hałasu ściszać głos.
7. Operować słowem, gestem i spojrzeniem. W miarę możliwości zastępować słowo wzrokiem i gestem.
8. Utrudnić uczniom przewidywanie, kiedy będą zabierać głos. Wprowadzić element niepewności i koncentracji.
9. Dbać o konsekwencję. Nie zachowywać się inaczej w zależności od samopoczucia i humoru. Nie faworyzować ulubieńców.
10. Być sprawiedliwym. Nie oceniać uczniów lepszych wyżej, bo dotąd mieli dobre stopnie. Nie pozwalać słabszym na mniej, bo dotąd mieli słabe stopnie. Dać każdemu jednakowe szanse.
11. Krytykować zachowanie, nie osobę („Popatrz. Zabrudziłeś zeszyt i pozawijałeś kartki", a nie „Jesteś brudas").
12. Krytykować konstruktywnie („Zabrudziłeś zeszyt - wytrzyj to gumką"). Nie stresować.
13. Używać komunikatów JA, a nie TY („Przeszkadza mi to stukanie" a nie „Ciągle jesteś niegrzeczny").

14. Umieć przyznać się do niesprawiedliwej oceny i przeprosić. Umieć przyznać się do błędu i poprawić go. Umieć przyznać się do nieznajomości wyrazu i obiecać sprawdzenie go w słowniku.

Rozdział 9. ZACHOWANIA LEKCYJNE NAUCZYCIELI A SUKCES W PRACY PEDAGOGICZNEJ

ROLE PEŁNIONE PRZEZ NAUCZYCIELI

Role pełnione przez nauczycieli czyli zestawy zadań, które przed nimi stoją są niesłychanie różnorodne. Oznacza to, że nauczyciel musi sprostać wielu różnym oczekiwaniom. Dzieje się tak nie tylko ze względu na różnice opinii poszczególnych osób w tej sprawie, ale także z uwagi na wielość ról, wobec których oczekiwania te są formułowane. Spróbujmy zilustrować **role pełnione przez nauczycieli na lekcji** wymieniając zadania, jakie stoją przed nauczycielem w obrębie każdej z nich.

I tak główny problem, jaki staje przed nauczycielem w procesie nauczania to przede wszystkim ustawienie całości pracy językowej i wychowawczej na lekcji: sformułowanie celów, wybór materiałów nauczania i środków realizacji tych celów. Zadanie takie to **organizacja pracy.**

Inny istotny problem to pobudzanie zaangażowania i aktywności uczniów, **a więc motywowanie uczących się.**

Ważna kwestia to także ułatwianie pracy uczniów, by pomóc im sprostać szkolnym wymaganiom. Zadanie to można określić jako **udzielanie pomocy uczącym się.**

Inna istotna sprawa to psychiczne podtrzymywanie ucznia w sytuacji trudności życiowych, kryzysu czy załamania wiary w powodzenie nauki. To zadanie bywa określano jako **udzielanie wsparcia.**

Jeszcze jeden znaczący aspekt to udzielanie informacji, a więc **funkcjonowanie w roli eksperta.** Jest to zadanie ściśle już dydaktyczne wiążące się z przekazywaniem wiedzy i umiejętności na lekcji i poza nią.

Zadaniem nauczyciela jest też występowanie w roli osoby kompetentnie posługującej się językiem obcym. Oznacza to, że nauczyciel funkcjonuje jako **model językowy** dostarczając uczniom prawidłowych wzorów do naśladowania.

Istotnym i częstym zadaniem nauczyciela jest również funkcjonowanie w roli **sędziego, egzaminatora i osoby oceniającej.**

Co więcej, nauczyciel pełnić musi także **rolę uważnego słuchacza i obserwatora,** inaczej bowiem zagrożone byłoby pełnienie wszystkich wymienionych poprzednio ról i prawidłowe wykonywanie wiążących się z nimi zadań.

Nauczyciel musi też umieć wycofywać się ze swej roli organizatora, przywódcy i oceniającego, **by przygotować uczniów do autonomii,** umożliwić samodzielną pracę nad językiem i przejęcie odpowiedzialności za własną naukę.

Wielość ról, których pełnienia oczekuje się od nauczyciela prowadzi do tak zwanego **konfliktu ról.** Konflikt ten wynika przede wszystkim z faktu, że trudno pełnić je jednocześnie, gdyż stawiają one przed pełniącym rozbieżne zadania. Rola oceniającego ze swej istoty nie pozostaje na przykład w zgodzie z rolą osoby udzielającej pomocy, rola organizatora nie jest zgodna z rolą uważnego obserwatora, a rola eksperta i źródła informacji nie zawsze wspomaga funkcjonowanie w roli osoby motywującej.

Często jednak nauczyciel nie jest w stanie jednakowo dobrze pełnić wszystkich wymienionych tu ról, wcale nie ze względu na ich konflikt, ale dlatego, że niektóre **role nie są zgodne z jego indywidualnymi predyspozycjami.** Na przykład osoby dobrze funkcjonujące w roli dobrego organizatora i wymagającego strażnika standardów mogą nie sprawdzać się w roli życzliwego dorosłego motywującego do pracy i udzielającego wsparcia. Co więcej, niektórzy nauczyciele **odrzucają pewne role** nie zgadzając się na ich pełnienie. Istnieje wciąż jeszcze wielu nauczycieli, którzy odrzucają samą koncepcję tego, że można ucznia uważnie słuchać, tolerować jego odmienną opinię czy też wspierać go w momencie trudności.

Jak widać, bywa tak, że z pełnego zestawu ról, które omówiliśmy, nauczyciele wybierają tylko niektóre. Bywa też tak, że choć starają się pełnić je wszystkie, to jednak na niektóre z nich kładą znacznie silniejszy akcent. Z takiej właśnie centralnej cechy powstaje obraz „nauczyciela miłego" lub „nauczyciela wymagającego", nauczyciela specjalisty, który naprawdę zna swój przedmiot lub „nauczyciela, który umie dobrze nauczyć".

Istotą zawodu nauczycielskiego jest jednak umiejętność wchodzenia w różne role, a co więcej umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji.

STYLE KIEROWANIA

Na nauczycielu spoczywa zadanie kierowania grupą uczących się, co wiąże się z jego rolą organizatora pracy. Zadania tego świadomi są wszyscy nauczyciele, wykazują jednak często bardzo różne podejście do jego wykonania. Takie podejście bywa określane jako **styl kierowania.**

Styl autokratyczny

Niektórzy nauczyciele decydują się na wybór postępowania, które określa się jako styl autokratyczny, zwany też niekiedy stylem autorytarnym. Polega on na:

- przejęciu pełnej odpowiedzialności za grupę,

- samodzielnym, jednostkowym formułowaniu celów i konkretyzowaniu planów,
- wydawaniu poleceń nie konsultowanych z grupą,
- wymaganiu dokładnego i posłusznego wypełnienia tych poleceń.

Grupy tak prowadzone na ogół sprawnie i efektywnie osiągają narzucone im cele. Panuje w nich porządek i dyscyplina, a wyniki w nauce są dobre lub bardzo dobre, choć głównie w obrębie materiału do mechanicznego wyuczenia i zapamiętania. Dzieje się to jednak kosztem pojawiania się wielu zjawisk wysoce negatywnych. Pojawia się typowy symptom uczenia się jedynie pod przymusem i jedynie pod groźbą kary. Konsekwencją jest zanik motywacji, skrępowanie i lęk utrudniające naukę mówienia i płynności. Efektem są także drobne oszustwa obliczone na uniknięcie kary za niewykonanie pracy. Uczniowie, w pełni sterowani przez nauczyciela, stają się leniwi i bezwolni. Nieliczni decydują się na otwarty bunt. Gdy przymus ustaje, uczniowie okazują się bezradni, nie są bowiem przygotowani do podjęcia odpowiedzialności za własną naukę i jej wyniki.

Przydatność tego stylu widoczna jest jedynie:

- w pracy z młodszymi dziećmi, gdzie w grę wchodzi także ich fizyczne bezpieczeństwo związane np. z surowym, ostro egzekwowanym zakazem podchodzenia do okna na wysokim piętrze czy wkładania palca w kontakt,
- w pracy nie planowanej długofalowo, a jedynie na krótką metę,
- w prostych zadaniach nie wymagających konsultacji z grupą,
- w obliczu mającego się niebawem odbyć egzaminu.

Styl laissez-faire

Wielu nauczycieli decyduje się w swojej pracy na tzw. styl laissez-faire. Stanowi on całkowite przeciwieństwo stylu autokratycznego. Charakteryzuje go pełna swoboda uczniów i prawie całkowity brak jakichkolwiek ograniczeń. W grupach tak prowadzonych nie powstają na ogół jakiekolwiek zadrażnienia między nauczycielem i uczniami - nie ma bowiem pola do konfliktu. Lekcje toczą się w dużej mierze w języku ojczystym, a poprawność wypowiedzi jest niewielka. Wyniki nauczania są więc na ogół mierne, choć faktu tego nie odzwierciedlają dość pozytywne oceny wystawiane przez nauczyciela. Dobrzy, a więc pracowici i samodzielni uczniowie mają wolną drogę do realizacji swoich celów. Brak motywacji pozostałych, ich odmowa udziału i wysiłku nie napotyka na opór nauczyciela i nie powoduje jego interwencji. Nikła jest więc rola prowadzącego jako nauczyciela i wychowawcy.

Przydatność tego stylu uwidocznić się może tylko i wyłącznie w pracy z uczniami bardzo wysoko motywowanymi i bardzo zdolnymi, którzy nie wykorzystają na pewno całkowitej swobody do rezygnacji ze skutecznej pracy nad językiem.

Styl paternalistyczny

Niektórzy nauczyciele próbują wypośrodkować swój sposób postępowania z grupą. Stosują wtedy styl paternalistyczny zwany też niekiedy perswazyjnym. Oznacza to, że samodzielnie określają zadania, opracowują reguły postępowania i wydają polecenia. Można powiedzieć, że posługują się jakdyby stylem autokratycznym, różnica tkwi jednak w fakcie, iż działają zawsze w interesie i dla dobra ucznia. Co więcej, czyniąc to zawsze starają się wyjaśnić uczniom, dlaczego podejmują takie, a nie inne decyzje. Tłumaczą, jakie środki prowadzą do celu i objaśniają ich wartość. Wydając polecenia, jasno je uzasadniają. Dbają więc o to, by uczniowie rozumieli ich skądinąd autokratyczne postępowanie.

Przydatność tego stylu jest szczególnie duża:
- w przypadku uczniów młodszych,
- w przypadku uczniów mniej dojrzałych do samodzielnej pracy.

Styl konsultacyjny

Jeszcze inni nauczyciele stosują styl konsultacyjny, co oznacza, iż swe decyzje podejmują starając się wcześniej poznać opinie uczniów i biorąc je pod uwagę przy ostatecznym ustalaniu rozwiązań. Takie postępowanie w dwu poprzednich stylach byłoby traktowane jako swego rodzaju „utrata twarzy" przez nauczyciela, gdyż zachęcanie uczniów do wyrażania swych opinii i uważne ich słuchanie uważa się tam z istoty za niepedagogiczne. Tu, odwrotnie, traktowane jest to jako sposób włączenia uczniów w proces podejmowania ważnych dla nich decyzji, dotyczących np. tego, jakie prace wykonają czy jaki będzie termin ich oddania.

Przydatność tego stylu jest ogromna wtedy, gdy nauczyciel:
- chce zapewnić atmosferę wzajemnego szacunku w klasie,
- chce dobrze poznać swych uczniów,
- chce zapewnić harmonijną współpracę w klasach młodzieżowych.

Styl uczestniczący

Bywają też nauczyciele pracujący sposobem, który określa się jako styl uczestniczący czyli partycypacyjny. Oznacza to, że przed podjęciem ważnych decyzji np. dotyczących tego, kiedy odbędzie się klasówka czy test - nauczyciel pyta uczniów o zdanie i zapoznaje się z ich opinią. Potem dopiero podejmuje i komunikuje uczniom swoją decyzję i wydaje odpowiednie polecenia. Nie oznacza to jednak, że decyzje te muszą być zawsze zgodne z sugestiami uczniów. Niekiedy decyzje nauczyciela są rzeczywiście zgodne z opiniami uczniów, ale nie stanowi to reguły. Bez względu na ostateczny wynik, uczniowie jednak stale uczestniczą w procesie podejmowania decyzji prezentując swoje opinie. Takie postępowanie pozwala na lepszy kontakt obu stron i na lepsze zrozumienie wzajemnych racji. Dla wielu nauczycieli jest to jednak trudne, gdyż czują się zobligowani do postępowania zgodnie z oczekiwaniami uczniów, toteż ulegając im przesuwają się w stronę stylu laissez-faire. Ci jednak, którzy umieją uwzględnić opinie uczniów nie tracąc pozycji lidera grupy i umiejąc też niekiedy podjąć decyzję niepopularną, znajdują w stylu uczestniczącym wiele plusów.

Styl ten ma ogromne zalety:
- w pracy z uczniami silnie motywowanymi,
- w pracy ze starszą młodzieżą i studentami.

Styl demokratyczny

Najczęściej zalecany nauczycielom, a - wbrew pozorom i deklaracjom - stosunkowo najrzadziej stosowany w praktyce jest styl demokratyczny. Polega on na wyznaczeniu bardzo precyzyjnych, a nawet surowych granic, w jakich mogą poruszać się uczniowie poprzez sformułowanie nielicznych ale niewzruszonych zasad postępowania, co przypomina omówione w rozdziale 8 tzw. „reguły gry". Wyznaczone jest więc minimum wymagań dydaktycznych i wychowawczych, poniżej których nie wolno zejść. Podane są też podstawowe cele, które trzeba zrealizować. Tę część reguł narzuca nauczyciel, choć w niektórych szkołach bywają one przedmiotem ustaleń rady szkoły z udziałem uczniów i ich rodziców. Reszta jest kwestią ustaleń wspólnie podjętych przez całą grupę, a nie zasad narzuconych przez nauczyciela. Styl ten gwarantuje z jednej strony porządek i realizację niezbędnego programu, z drugiej zaś daje swobodę wyboru formy, tematyki i tempa pracy samym uczniom. Przygotowuje ich do autonomii, a więc także do odpowiedzialności i samodzielności w pracy. Przy dobrze określonych granicach i systematycznym wyciąganiu konsekwencji z ich przekraczania styl demokratyczny nie powoduje narastania konfliktów między nauczycielem a uczniami. Stylowi temu sprzyjają autonomiczne formy pracy lekcyjnej, a więc praca w parach i grupach językowych oraz techniki pracy, jakie omówimy w rozdziale 20.

Wszystkie omawiane tu style kierowania można silniej ukierunkować na **sprawy wychowawcze,** a więc na osoby i zachowania uczniów, atmosferę pracy i klimat procesu nauczania, albo też na **efekty dydaktyczne,** a więc na program i wynikające zeń zadania. To właśnie zróżnicowanie staje się wyraźnie widoczne w doborze nauczycielskich strategii radzenia sobie z grupą.

STRATEGIE NAUCZYCIELSKIE

Oprócz ról i zadań podejmowanych przez nauczycieli oraz stylów kierowania grupą uczniowską, nauczyciele różnią się od siebie także sposobami postępo-

wania mającymi na celu uniknięcie konfliktów, a więc stosowanymi na lekcji **strategiami.** Przyjrzyjmy się najpierw temu, jak postępują ci spośród nauczycieli, którzy ukierunkowują swój styl postępowania bardzo silnie na program i podręcznik, a nie na uczniów i atmosferę pracy z nimi czyli na cele dydaktyczne raczej niż wychowawcze.

Strategia terapii zajęciowej

Nauczyciele nastawieni na proces pracy, a nie na jej wynik, ani też na osobę uczącego się, najczęściej stosują tzw. strategię terapii zajęciowej. Oznacza to, że nie dopuszczają oni do pojawienia się problemów wychowawczych i dyscyplinarnych starając się maksymalnie zająć swym uczniom czas podczas lekcji. Narzucają ostre tempo pracy po to, by uczniowie nie mieli czasu i energii na niepożądane, trudne dla nauczyciela zachowania. Zaletą tej strategii jest niedopuszczenie do nudy i samowoli uczniów. Wadą jej jest fakt, iż dawane uczniom zadania nie zawsze mają głębszy sens i komunikacyjną przydatność, ich rzeczywistą racją bytu jest bowiem niedopuszczenie do samodzielności decyzji i zachowań uczniowskich - nie przynoszą więc one dobrych wyników nauki.

Strategia rutyny

Działając z podobnych pobudek, inni świadomie lub nieświadomie stosują tzw. strategię rutyny. Stosują więc identyczne, stałe sposoby prowadzenia lekcji, jej rozpoczynania, kontrolowania obecności, sprawdzania pracy domowej, wprowadzania nowego materiału itp. Każda ich lekcja ma stałą strukturę, od której nie ma odstępstwa. Takie postępowanie charakteryzuje się tą główną wadą, iż bywa monotonne. Jego zaletą jest jednak to, że - podobnie jak strategia terapii zajęciowej - nie pozostawia jakiegokolwiek miejsca na ewentualne niepożądane zachowania. Mocną strona jest tu także poczucie bezpieczeństwa wynikające ze zrozumiałości i przewidywalności zdarzeń, co jest szczególnie ważne w przypadku uczniów nieśmiałych i niepewnych. Poczucie bezpieczeństwa i stałej struktury rządzącej zabawowymi formami nauki jest też istotne w nauczaniu dzieci.

Strategia wycofywania się

Częstym sposobem postępowania jest też strategia wycofywania się. Niewielu, na szczęście, nauczycieli stosuje ją na stałe, chociaż chyba każdemu nauczycielowi w chwilach silnego zmęczenia czy złego samopoczucia zdarza się ją okazjonalnie zastosować. Istotą jej jest niezauważanie w klasie spraw niewygodnych, niereagowa-

nie, a więc swego rodzaju „odczekiwanie czasu" do dzwonka. Stałe stosowanie tej strategii przynosi - rzecz jasna - jak najgorsze wyniki wychowawcze i dydaktyczne.

Wymienione wyżej strategie - to najczęstsze sposoby postępowania nauczycieli ukierunkowujących swoje zachowania na sprawy programu i podręcznika. Inaczej działają na ogół nauczyciele orientujący swoje postępowanie w stronę uczniów i kontaktu z nimi w klasie, choć i tu zauważymy ukierunkowanie pozytywne i negatywne.

Strategia władzy

Nauczyciele surowi wybierają strategię władzy, a więc ukierunkowanie zdecydowanie negatywne. Stosując jednocześnie styl autokratyczny obracają go w stronę wyglądu uczniów, ich ubioru, sposobu mówienia czy zachowań. Te właśnie sprawy stawiają w centrum zainteresowania. Nie dopuszczają przy tym żadnego sprzeciwu i wykorzystują wszystkie dostępne im środki łamania woli uczniów czy podporządkowania ich swoim poleceniom. Starają się swoistym terrorem nie dopuścić do pojawienia się jakichkolwiek trudności, by wymóc odpowiednie, ich zdaniem, postępowanie. Swoim postępowaniem wywołują wiele negatywnych emocji ze strony uczniów, a emocje te obejmują wkrótce także i nauczany przez nich przedmiot. Jeśli strategia taka idzie w parze z wysoką kompetencją językowa i dobrymi technikami nauczania - może przynieść dobre efekty dydaktyczne, choć najprawdopodobniej doprowadzi zarazem do zaniku motywacji. W nauce języka prowadzi ona jednak, ze względu na niesympatyczną atmosferę w klasie, do zablokowania chęci porozumiewania się. Nie pozwala to rozwijać sprawności mówienia i płynności.

Strategia fraternizacji

Nauczyciele łagodni wybierają strategię fraternizacji. Starają się, często w obrębie stylu laissez-faire, za wszelką cenę pozostawać z uczniami w dobrych stosunkach, nawet jeśli miałoby się to dziać kosztem rezygnacji z ich nauczycielskich wymagań. Pozwalają na wiele, oczekując w zamian aprobaty, sympatii i bezproblemowości w kontakcie. Wbrew swoim oczekiwaniom, wskutek nadmiernej pobłażliwości, tracą nie tylko wszelką szansę uzyskania dobrych wyników, ale często także i szacunek młodzieży.

Wszystko to nie oznacza, oczywiście, że sensowne miałoby się okazać pozostawanie z uczniami w ciągłej walce czy też rezygnacja z dobrej atmosfery w klasie. Wręcz przeciwnie, rzecz jednak w tym, by nie działo się to kosztem standardu wymagań i zgody na nierealistyczne oczekiwania uczniów źle interpretujących nauczycielską życzliwość (w rodzaju „przyjaciel nas nie zawiedzie, jeśli był dla nas miły, to na pewno nie postawi żadnej oceny niedostatecznej").

Strategia negocjacji

Próbą wypośrodkowania omówionych strategii jest strategia negocjacji. Oznacza ona dopuszczenie pewnych stref swobody, w obrębie których nauczyciel nie narzuca uczniom swojego zdania, dopuszcza ich sugestie, rozważa opinie, uwzględnia prośby i preferencje. Przy braku klarowności co do tego, co jest naprawdę konieczne, a czego uczniom nie wolno, omawiana tu strategia może łatwo przerodzić się w handlową grę próśb i gróźb, wychowawczo zdecydowanie niekorzystną. Jeśli jednak jasno wskazano to, co nie będzie podlegać negocjacjom - strategia ta ma wiele zalet. Tworzy dobry, partnerski kontakt uczniów z nauczycielem, pozwala przy tym realizować program i zachować uznanie dla przywódczej pozycji nauczyciela. Szczególnie korzystna może okazać się w nauczaniu języka obcego według programów autorskich, opartych na analizie potrzeb komunikacyjnych uczących się.

Sposoby pełnienia przez nauczycieli ich ról, style kierowania czy strategie radzenia sobie z trudnościami przynoszą bardzo różne efekty w zależności od ich adresata. Te sam sposób postępowania w odniesieniu do różnych osób daje różne efekty. Dlatego w następnych partiach tekstu przyjrzymy się właściwościom i zachowaniom uczniów. Teraz jednak spójrzmy, jakie zachowania nauczycielskie pozwalają odnieść sukces zawodowy.

Nauczyciele uznawani za dobrych to ci, którzy systematycznie uzyskują doskonałe wyniki pracy mierzone sukcesami ich uczniów a co więcej, łączą tę cechę z faktem, iż są lubiani przez swych uczniów. Takim właśnie nauczycielom poświęcono wiele uwagi dlatego właśnie, by - dowiedziawszy się co leży u podstaw ich powodzenia - przekazać tę wiedzę nauczycielom początkującym w zawodzie, a także tym, którzy chcieliby doskonalić swój warsztat.

Liczne badania prowadzone nad tym zagadnieniem w różnych krajach pozwoliły stwierdzić, że pod różnymi szerokościami geograficznymi i w różnych typach szkół tzw. dobrzy nauczyciele wykazują zadziwiająco podobne cechy. Co więcej, charakteryzują się oni dość podobnym sposobem zachowania w klasie. Różnie są jednak oceniani, różne są bowiem stawiane im oczekiwania.

OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZYCIELI

Określenie „być dobrym nauczycielem" jest bardzo niejednoznaczne, nie mówi bowiem nic o tym, z czyjego punktu widzenia ocenia się pracę nauczyciela i jego zachowanie w klasie i poza nią.

Dyrektor szkoły interesuje się najczęściej tym, czy nauczyciel ma odpowiednie kwalifikacje, czy jest punktualny i solidny w prowadzeniu zajęć, czy właściwie prowadzi dokumentację szkolną, czy systematycznie kontroluje i ocenia uczniów

i czy nie powoduje zadrażnień w gronie pedagogicznym i w kontaktach z rodzicami. Zdarza się - choć nie jest to regułą - iż mniej mu zależy na doborze materiałów i metod nauczania.

Młodsze dzieci najczęściej oceniają nauczyciela od strony jego usposobienia. Ważne jest więc, czy jest opiekuńczy, sympatyczny, pogodny, czy lubi dzieci i chętnie z nimi rozmawia, a także czy miło spędza się a nimi czas, czyli czy prowadzone przez niego lekcje są miłe i ciekawe.

Dzieci starsze oceniają trafnie, choć często zupełnie intuicyjnie to, czy nauczyciel dobrze i pewnie czuje się w swoim przedmiocie i czy dobrze prowadzi lekcje. Wciąż ważne jest dla nich to, czy nauczyciel jest osobą sympatyczną, toteż preferują nawet tych nauczycieli, którzy są dla nich życzliwi kosztem efektów nauki: chętnie poświęcając lekcje na pogawędki lub mało zadając. Ogromnie uzależniają swoją ocenę od tego, czy nauczyciel jest sprawiedliwy.

Młodzież zwraca uwagę przede wszystkim na dwie sfery w ocenie nauczyciela: na to, czy umie jasno i precyzyjnie przedstawić i przećwiczyć z nimi nowy materiał, czyli na jego kompetencję jako nauczyciela oraz na to, czy jest on interesujący jako człowiek, a więc czy warto z nim rozmawiać. Ważne jest jednak dla nich także, czy szczerość w rozmowie nie obróci się przeciwko nim, a więc czy nauczyciel jest lojalny i sprawiedliwy. Istotne są zatem także i jego cechy osobowościowe.

Rodzice oczekują przede wszystkim, że nauczyciel dobrze nauczy ich dzieci swojego przedmiotu. Miewają jednak niekiedy nierealistyczne oczekiwania co do tego, jak wiele da się osiągnąć w ciągu roku lub dwóch. Miewają także nierealistyczne oczekiwania co do metod pracy lekcyjnej porównując je niekiedy z metodami stosowanymi w latach ich młodości. Cenią jednak zawsze atmosferę pracy, wysoko oceniając nauczycieli wymagających, ale sprawiedliwych i lubianych przez uczniów.

Widać więc, że oczekiwania są nazbyt rozbieżne, by nauczyciel mógł liczyć na stałą i powszechną aprobatę płynącą ze wszystkich stron. Widać też, że niektóre oczekiwania bywają ze sobą sprzeczne i tym bardziej nie sposób sprostać im jednocześnie.

Dlatego każdy nauczyciel powinien mieć jasno sformułowane własne stanowisko dotyczące swego trybu pracy. Musi też umieć wyraźnie je przedstawić i przekonująco uzasadnić w kontakcie z niezadowolonymi. Co więcej, musi je umieć przedstawić w formie zrozumiałej dla wszystkich, z którymi ma do czynienia, a są to osoby różniące się wiekiem i wykształceniem. Stanowisko swe warto niekiedy przewartościować, negocjować, a w razie dużych różnic oczekiwań i ewentualnych konfliktów nawet nieco zmodyfikować.

CECHY I ZACHOWANIA DOBREGO NAUCZYCIELA

Cechy i zachowania dobrego nauczyciela można podzielić na cztery wyraźne grupy.

Są to:
- umiejętności interakcyjne,
- umiejętności pedagogiczne,
- umiejętności językowe,
- umiejętności dydaktyczne jako nauczyciela języka obcego.

Omówimy je tu kolejno.

Umiejętności interakcyjne

Pierwsza grupa cech dotyczy sfery, którą można określić jako sposób kontaktowania się z uczniami. Tu największą rolę odgrywa
- przyjazny stosunek do uczniów i umiejętność okazania im życzliwości, gotowość służenia wsparciem w sytuacjach trudnych o charakterze szkolnym, ale także domowym i społecznym, lojalność, dyskrecja w odniesieniu do prywatnych i rodzinnych spraw ucznia, a w przypadku młodszych dzieci także ciepło i opiekuńczość.

Niesłychanie ważny jest też fakt, iż dobrzy nauczyciele
- dużo częściej chwalą uczniów niż krytykują, a liczba pochwał na ich lekcjach jest zdecydowanie wyższa niż liczba pochwał na lekcjach innych nauczycieli i to w tych samych klasach. Chwalenie nie jest więc reakcją na dobre zachowania uczniów, ale raczej sposobem bycia nauczyciela, który podkreśla nawet najdrobniejsze sukcesy. Uczniowie chwaleni są za drobne sprawy, często też za brak zachowań negatywnych w danym momencie lekcji. Nauczyciele ci chwalą przy tym uczniów na różne sposoby. Bardzo często są to nie tylko życzliwe uwagi, ale także różnorodne sygnały niewerbalne: aprobujący uśmiech, klaskanie, potakujące kiwanie głową czy uniesienie rąk do góry z uśmiechem uznania. Warto skojarzyć sukces zawodowy nauczycieli prezentujących tego rodzaju zachowania z przekonaniem leżącym u podstaw metody naturalnej, które mówi „wszystkie emocje negatywne tworzą filtr afektywny czyli blok uniemożliwiający opanowywanie języka, a wszystkie pozytywne emocje sprzyjają uczeniu się i zapamiętywaniu".

Na lekcjach dobrych nauczycieli zauważono też wiele
- żywości w twarzy i ruchach. Dobrzy nauczyciele prezentowali więcej spontanicznych gestów, więcej mimiki, częściej poruszali się po klasie.

Swoim zachowaniem przykuwali więc uwagę uczniów do siebie i do lekcji. Częściej, żywiej i wyraziściej reagowali oni słowem, mimiką i gestem na to, co mówi uczeń. Nigdy nie pokazywali tzw. pokerowej twarzy, mówili niejako „całym ciałem", będąc w stałym kontakcie werbalnym i niewerbalnym z uczniami.

Dobrzy nauczyciele mogli sobie pozwolić na taką elastyczność zapewne dlatego, że mieli też
- znacznie wyraziściej niż ich koledzy określone „reguły gry" w klasie. Wiadomo było, co w klasie wolno, a czego nie wolno, jakie są konsekwencje nieobecności, spóźnienia czy niewykonania pracy. Sytuacje takie nie wymagały oddzielnych omówień i nie budziły nieporozumień jako oczywiste w swych skutkach i nie podlegające dyskusji. Stąd uśmiech i życzliwość nauczyciela w takim przypadku nie budują oczekiwań, że miła atmosfera na lekcji usuwa wszelkie rygory i wymagania.

Badania wykazują też, że dobrzy nauczyciele są przy tym
- sprawiedliwi. Poprawiają i oceniają uczniów według tych samych kryteriów bez względu na nastrój, nie stosują też innych kryteriów wobec uczniów dobrych i słabych. Każdy ma jednakową szansę na uzyskanie dobrego stopnia, jeśli się nauczy i na otrzymanie złej oceny, jeśli nie sprosta wymaganiom.

Umiejętności pedagogiczne

Druga grupa cech dotyczy sfery, którą można określić jako organizowanie nauki. Tu dobrzy nauczyciele również wyraźnie różnią się od swoich kolegów o mniejszych sukcesach zawodowych. Na ich lekcjach pojawia się:
- dużo większa różnorodność zajęć,
- wiele krótkich, zróżnicowanych ćwiczeń, gdyż lekcje ich nie zawierają długich ciągów jednostajnych działań, jak np. pisanie przez całą lekcję lub czytanie przez pół lekcji,
- szybsze niż u innych nauczycieli tempo, żywiej podane instrukcje, krótsze okresy oddzielające pytania i odpowiedź, co wiąże się zapewne z dominującą rolą nauczyciela-reżysera, jego ruchliwością i stałym, czytelnym reagowaniem na wszystko, co się dzieje w klasie, a szczególnie w klasie naprawdę licznej,
- zdecydowane reagowanie na błędy popełniane przez uczniów,
- poprawianie błędów popełnionych przez uczniów dopiero po całkowitym zakończeniu przez nich swoich wypowiedzi – bez przerywania wątku, rozbijania wypowiedzi komentarzami, peszenia ucznia w trakcie wypowiedzi,

- umiejętność przygotowania uczniów do samodzielnej pracy poprzez wprowadzanie zajęć o charakterze autonomicznym, kiedy to uczniowie przejmują odpowiedzialność za własną pracę i jej efekty oraz uczą się planowania własnej pracy i dokonywania samooceny.

Umiejętności językowe

Trzecia grupa cech dobrych nauczycieli wiąże się ze sferą, którą określimy jako znajomość języka obcego. Podstawową cechą odróżniającą dobrych nauczycieli języka obcego od pozostałych jest przede wszystkim:

- dobra znajomość języka, którego uczą, a więc poprawność i płynność obcojęzycznych wypowiedzi, bogactwo struktur gramatycznych i słownictwa,
- znajomość kultury danego obszaru językowego, zainteresowanie językiem i życiem społeczeństwa, które posługuje się tym językiem jako ojczystym,
- kontakt z kulturą, a wiec na przykład to, że dobrzy nauczyciele czytają w języku obcym i słuchają obcojęzycznych programów radiowych lub telewizyjnych częściej niż ich koledzy (sprawność rozumienia żywego języka ze słuchu jest zresztą najlepszym wskaźnikiem znajomości języka, którego uczy, gdyż żadne badania nad sukcesem zawodowym nauczyciela nie wykazują szans na powodzenie bez tej właśnie cechy - osób o słabej kompetencji językowej i kulturowej po prostu nie ma w grupie dobrych nauczycieli w żadnym kraju).

Umiejętności dydaktyczne

Czwarta grupa cech dobrych nauczycieli wiąże się ze sferą, którą określimy tu jako umiejętność nauczania języka obcego. Większość nauczycieli uznanych za dobrych legitymuje się podstawową cechą, jaką jest:

- doświadczenie i znaczny już staż pracy, na tyle duży, by dać nauczycielowi pewność siebie i znajomość typowych sytuacji, a nie na tyle duży, by groził rutyną - badacze wymieniają tu okres od 8 do 10 lat pracy,
- staranność przygotowania, która może zrekompensować brak doświadczenia pedagogicznego, gdyż równie dobrze wypadają niekiedy początkujący nauczyciele, którzy z racji niewielkiego doświadczenia staranniej przygotowują się do lekcji.

Charakterystyczne zachowania dobrych nauczycieli języka obcego przejawiają się w kilku sferach. Jedna z nich to aktywne zapewnianie uczniom kontaktu z językiem obcym. I tak dobrzy nauczyciele:

- więcej niż pozostali mówią na lekcji w języku obcym,
- więcej prezentują tekstów z taśm,

- więcej wprowadzają wierszy i piosenek,
- częściej zadają prace domowe wymagające sięgnięcia po dodatkową lekturę czy obejrzenia programu telewizyjnego w języku obcym.

Inna ważna sprawa to umiejętność aktywnego włączenia uczniów do uczestnictwa w lekcji poprzez:

- prowokowanie jak największej liczby ich samodzielnych wypowiedzi, organizowania scenek i dialogów,
- pracy w parach,
- pracy grupowej,
- wprowadzanie dużej liczby samodzielnych aktywności uczniowskich początkowo pod kierunkiem, potem zaś całkowicie autonomicznych,
- umiejętność spowodowania, by na ich lekcjach uczniowie częściej i więcej mówili w języku obcym, a co więcej - by częściej zabierali głos z własnej inicjatywy.

Powyższe cechy zachowania dobrych nauczycieli dotyczą spraw zasadniczych.

Istnieje jednak wiele pomniejszych różnic. Dobrzy nauczyciele częściej niż inni:

- rozpoczynają lekcję informując o tym, czego będzie ona dotyczyć i kończą ją mówiąc wyraźnie, co uczniowie powinni w jej wyniku umieć,
- oddzielają ćwiczenia ukierunkowane na poprawność gramatyczną od ćwiczeń ukierunkowanych na płynność i swobodne skuteczne porozumiewanie się,
- zapewniają równowagę kształtowania płynności i poprawności,
- realizując podręcznik kursowy, odchodzą od jego wiernej realizacji uzupełniając go dodatkowymi materiałami.

Co do stosowanych metod, dobrzy nauczyciele częściej różnicują metody ze względu na warunki, mają bowiem szerszy repertuar technik dydaktycznych:

- na łatwym materiale językowym, w mniejszych grupach unikają języka ojczystego i komentarzy gramatycznych,
- w miarę komplikowania się materiału i utrudniania się warunków organizacyjnych, włączają elementy gramatyki pedagogicznej i tłumaczenia, a także nieco silniej wykorzystują pomoc języka ojczystego,
- łączą elementy różnych metod, nie trzymając się ściśle tylko jednej z nich.

ZACHOWANIA NIEOBSERWOWANE U DOBRYCH NAUCZYCIELI

Interesujące też jest to, czego dobrzy nauczyciele NIGDY nie robią. Nie zdarzają im się mianowicie trzy rodzaje zachowań, jakie uznano za typowe dla nauczycieli niezbyt przez uczniów lubianych, a zarazem takich, których uczniowie osiągają na ogół mierne wyniki w nauce, a mianowicie:

- nie opuszczają ważnego ogniwa lekcji, jakim jest ćwiczenie i utrwalanie nowego materiału; ich lekcja ma zazwyczaj strukturę typu: wprowadzenie materiału - utrwalanie w ćwiczeniach wdrażających - utrwalanie w swobodnych ćwiczeniach komunikacyjnych - kontrola,
- nie zaniedbują codziennej ustnej kontroli wyników na rzecz rzadkich, a za to pisemnych sprawdzianów,
- nie żałują czasu na dobre poznanie swoich uczniów, ich cech, sytuacji domowej i możliwości.

Dobrzy nauczyciele twierdzą przy tym, że działania takie nie są dla nich obciążeniem i dodatkową pracą, a raczej stanowią opłacalną inwestycję, która pozwala osiągnąć lepsze wyniki znacznie mniejszym nakładem sił.

Rozdział 10. **INDYWIDUALNE CECHY UCZNIÓW A SUKCES W NAUCE JĘZYKA**

Wszyscy wiemy, że w obrębie tej samej klasy pojawiają się uczniowie o bardzo różnych cechach. Różnice między nimi wiążą się z cechami otoczenia, w którym się wychowują, odnoszą się do ich indywidualnych właściwości i dotyczą sposobów ich zachowania się w klasie. Omówimy je tu kolejno.

RÓŻNICE ŚRODOWISKOWE

Często uczniowie w tej samej klasie pochodzą z różniących się od siebie środowisk społecznych, a **środowisko społeczne** ułatwia lub utrudnia uczniowi naukę. Z punktu widzenia języka obcego różnice środowiskowe mogą silniej wpłynąć na osiągnięcie sukcesu niż w przypadku wielu innych przedmiotów szkolnych. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że istnieje wyraźna zależność pomiędzy bogactwem języka ojczystego i biegłością w posługiwaniu się nim, a sukcesem w nauce języka obcego. Środowisko zaś, z którego pochodzi dziecko, silnie rzutuje właśnie na **poziom opanowania języka ojczystego.** Dzieci ze środowisk mówiących niezbyt bogatym językiem ojczystym, o małym zasobie słownictwa i niewielkiej płynności wypowiedzi napotykają w nauce języka obcego duże trudności. Łatwiej z kolei przychodzi nauka języka uczniom z tych rodzin, w których operuje się poprawnym językiem ojczystym, i w których przywiązuje się dużą wagę do rozmawiania ze sobą, komunikacji i kontaktu. Niezłym wskaźnikiem jest tu **wykształcenie matki,** gdyż - pomimo równouprawnienia - to ona spędza z dzieckiem więcej czasu, kiedy jest ono jeszcze małe i to najczęściej jej sposób posługiwania się językiem kształtuje język dziecka.

Na ogół, choć nie w każdym przecież przypadku, wykształcenie rodziców wiąże się z ich **uczestnictwem rodziny w kulturze,** a wiec z liczbą czytanych książek, gazet i czasopism, wizytami w kinie i teatrze. Wszystko to wywiera wpływ na poziom językowy dziecka.

Środowisko odgrywa też dużą rolę w rozmiarach **materialnego wsparcia,** jakie otrzymuje uczeń w postaci słowników, magnetofonu, telewizji kablowej czy choćby własnego miejsca do pracy.

Najistotniejsze jest jednak wsparcie psychiczne ze strony rodziny, a więc zachęta i stałe akcentowanie, że nauka w ogóle, a nauka języka w szczególności jest dla rodziców sprawą pierwszorzędnej wagi. Określa się to jako wysokie **aspiracje edukacyjne** w rodzinie.

Nauczyciel musi się nauczyć sprawnie odróżniać, którzy z jego uczniów mają dodatkowe, środowiskowe trudności w nauce języka, a którzy wkładają w naukę za mało pracy i zaangażowania. Oczywiście, różnice środowiskowe nie determinują powodzenia lub niepowodzenia w nauce języka, jednak uczniowi uzyskującemu wsparcie ze strony otoczenia łatwiej osiągnąć sukces, nie musi bowiem włożyć w pracę aż tak ogromnego wysiłku. W przypadku identycznej sytuacji środowiskowej uczniów - efekty ich nauki zależą od indywidualnych różnic między uczniami.

RÓŻNICE INDYWIDUALNE

Różnice indywidualne wiążą się z takimi czynnikami na przykład jak:

- wiek,
- płeć,
- inteligencja,
- lateralizacja,
- modalność,
- pamięć,
- osobowość,
- motywacja i postawy,
- style poznawcze,
- strategie uczenia się.

W większości przypadków - z pewnym wyjątkiem motywacji i postaw - nauczyciel nie ma możliwości wpływu na indywidualne właściwości ucznia. Musi je jednak poznać i nauczyć się je uwzględniać. Po początkowym wysiłku włożonym w poznanie uczniów, jego praca będzie łatwiejsza, a osiągane efekty dydaktyczne znacznie lepsze.

Wiek

W potocznej świadomości społecznej istnieje mit niezwykłej skuteczności nauczania dzieci. Taka skuteczność zdarza się jednak tylko w dwóch rodzajach sytuacji.

Pierwsza z nich to opanowywanie języka ojczystego przez dziecko. Jest to rzeczywiście proces niezwykle skuteczny, bo już 2-3-letnie dzieci mówią płynnie swoim ojczystym językiem. Proces ten przestaje jednak zdumiewać, jeśli policzymy godziny nauki. Zakładając tylko około 10 godzin kontaktu z językiem w okresie czuwania, po 2-3 latach daje to 7-10 tysięcy godzin nauki. Zważywszy, że przeciętny kurs językowy daje rocznie około 100 godzin, efekty uzyskiwane przez dziecko przestają wyglądać tak spektakularnie, szczególnie jeśli zwrócimy uwagę na niewielki zakres i prostotę strukturalną dziecięcych wypowiedzi.

Druga taka sytuacja to uczenie się w środowisku obcojęzycznym. Określa się to najczęściej jako nauczanie języka drugiego w odróżnieniu od nauczania języka obcego. Typowym przykładem jest tu emigracja czy też zagraniczna adopcja. Taki proces uczenia się charakteryzuje się nie tylko ogromną liczbą godzin nauki dziennie, a jest to również, jak w przypadku niemowlęcia, tyle godzin, ile trwa stan czuwania organizmu, ale także silną motywacją. Rozumienie i kontakt stają się bowiem sprawą fizycznego i społecznego przeżycia dziecka w nowym środowisku.

Badania nad rolą czynnika wieku w nauce języka obcego mówią, że najsilniej sprzyja pozytywnym wynikom długość nauki, a nie wiek jej rozpoczynania. Im dłużej się uczymy, tym więcej umiemy, toteż najrozsądniej jest zaczynać możliwie wcześnie. Za wcześniejszym rozpoczynaniem nauki przemawiają także ogólnowychowawcze wartości nauki języka obcego. Z badań nie wynika jednakże, by - z wyjątkiem wymowy i intonacji - nauka języka obcego łatwiej przychodziła dzieciom niż młodzieży i dorosłym. Tak dzieci, jak i dorośli wykazują pewne punkty mocne i pewne punkty słabe w nauce języka obcego.

Przewaga dzieci to cechy, których często brakuje dorosłym uczącym się, a więc przede wszystkim:

- nieograniczony czas wolny od innych obowiązków,
- plastyczność organów wymowy,
- spontaniczność,
- brak lęku przed mówieniem,
- skłonność do szybkiego przystosowywania się do nowych sytuacji,
- chęć podejmowania ryzyka,
- ufność,
- aktywność.

Wiele jest jednak w nauce dzieci punktów słabych, które z kolei nie stanowią problemu dla ludzi dorosłych, a odwrotnie - są ich atutami.

Trudności dzieci to - pomimo szybkiego zapamiętywania:

- niewielka trwałość pamięci dziecka - stąd szybkie zapominanie poznanego materiału,
- krótkie odcinki koncentracji,
- nierozwinięta pamięć logiczna, co uniemożliwia osiąganie poprawności gramatycznej,
- brak umiejętności czytania i pisania, co nie pozwala na pracę własną,
- brak wprawy w uczeniu się.

Z wymienionych powodów opanowanie języka, z wyjątkiem idealnej wymowy, możliwe jest w każdym wieku. Różne są tylko jego drogi.

Płeć

Płeć to czynnik znacznie różnicujący zachowania ludzi, w tym także i uczniów opanowujących język obcy. Nie jest całkowicie oczywiste, czy różnice te mają charakter wrodzony, czy też są skutkiem procesu wychowania. Istnieje wiele danych świadczących o tym, że rodzice inaczej odnoszą się do dziewczynek, inaczej do chłopców, mają inne oczekiwania w stosunku do nich i inaczej organizują im czas. Z drugiej jednak strony istnieją dane mówiące o tym, że nieco inaczej zbudowany jest mózg kobiety i mężczyzny. Powiązania między lewą a prawą półkulą są u kobiet silniejsze. Ponieważ lewa półkula odpowiedzialna jest między innymi za język, a prawa, między innymi za emocje i ruch, niewykluczone, że różnice te mogą się ujawniać w procesie nauczania języka obcego.

Z badań wynika, iż statystycznie dziewczynki:

- wykazują na ogół większą skłonność do częstego, spontanicznego wypowiadania się, co oznacza tzw. większą gotowość mowną,
- są często powolniejsze, ale dokładniejsze w pracy,
- cenią sobie aprobatę nauczyciela, toteż chętniej wykonują polecenia i odrabiają zadane prace,
- chętniej znajdują płaszczyznę porozumienia z pozostałymi osobami, toteż chętniej współpracują w grupie.

Wszystko to oznacza, że takie zachowania częściej występują, pokazują więc pewną tendencję centralną w dużych populacjach osób badanych. W żadnym wypadku nie można jednak sądzić, że każda dziewczynka przejawia takie, a nie inne zachowania - byłoby to bowiem budowaniem szkodliwych stereotypów.

Chłopcy natomiast statystycznie:

- wykazują więcej inicjatywy w pracach indywidualnych,
- częściej też wykazują się pamięcią logiczną ułatwiającą naukę gramatyki,
- cenią sobie działania rywalizacyjne, toteż chętnie uczestniczą w konkursach i grach językowych,

co znów mówi nam o pewnej statystycznej tendencji centralnej, nie pozwala jednak przewidzieć zachowania konkretnego chłopca.

Przedstawione powyżej uwagi to - jak widać - tylko pewne ogólne trendy. Nie muszą się zgodnie z nimi zachowywać wszyscy bez wyjątku uczniowie. Nie w każdym więc indywidualnym przypadku nauka języka obcego będzie przebiegała według tych reguł. Niemniej różnice te będą zauważalne w większych grupach. Warto zatem brać je pod uwagę w pracy nauczycielskiej formułując swoje oczekiwania i planując przebieg zajęć.

Inteligencja

Pojęcie inteligencji nie jest ściśle zdefiniowane. Najczęściej wiąże się inteligencję z umiejętnością i radzenia sobie w nowej sytuacji i przystosowania się do niej. Istnieje jednak wiele sposobów rozumienia tego terminu, toteż i wpływ tej cechy na naukę języka nie jest oczywisty.

Jeśli mierzy się tzw. iloraz inteligencji takimi testami, w których rola języka, znajomości wyrazów i sposobów wypowiadania się jest duża - wyniki wykazują ogromną zbieżność z powodzeniem w nauce języka obcego. Jeśli jednak iloraz inteligencji mierzy się testami obciążonymi w mniejszym stopniu wpływem języka, silniej natomiast uwzględniającymi działania praktyczne - współzależność z osiągnięciem sukcesu w nauce nie pojawia się tak wyraźnie.

Można jednak powiedzieć, że rola inteligencji jest z reguły większa w początkowych stadiach nauki języka. Zmniejsza się ona na ogół na poziomie zaawansowanym, kiedy to rośnie rola wiedzy, a wraz z nią treści, które ma się do przekazania. W każdym jednak przypadku nauczycielowi pracuje się łatwiej z uczniem inteligentnym, a to z powodu żywości jego reakcji, szybkości rozumienia instrukcji i umiejętności radzenia sobie z nową sytuacją i nowym materiałem.

Coraz większą popularność zyskuje sobie nowe podejście do inteligencji sugerujące, że składa się ona z kilku różnych komponentów, a dokładnie z 7 typów inteligencji, tj.:

- inteligencji lingwistycznej,
- inteligencji logiczno-matematycznej,
- inteligencji wizualno-przestrzennej,
- inteligencji muzycznej,
- inteligencji fizyczno-kinestetycznej,
- inteligencji społecznej czyli interpersonalnej oraz
- inteligencji autorefleksyjnej czyli intrapersonalnej.

W świetle tej koncepcji z sukcesem w nauce języka obcego korelowałaby inteligencja lingwityczna, choć w opanowywaniu gramatyki pomocna byłaby inteligencja logiczno-matematyczna, w opanowywaniu wymowy - muzyczna, a w nauce konwersacji - interpersonalna. Inne rodzaje inteligencji można wówczas traktować w nauce jezyka jako elementy wspierające stosując np. pomoce wizualne w celu wprzęgnięcia w proces uczenia się także inteligencji wizualnej czy gry ruchowe w celu wykorzystania inteligencji kinestetycznej ucznia.

Lateralizacja

Lateralizacja to ustalenie się przewagi lewej lub prawej półkuli mózgowej i związana z tym lewo- lub praworęczność. Kwestia ta ma wpływ na proces uczenia się języka obcego, gdyż - jak już kilkakrotnie wspominaliśmy - poszczególne półkule mózgowe charakteryzują się rozmieszczeniem centrów nerwowych o określonych funkcjach nie bez znaczenia dla nauki języka.

I tak **lewa półkula** kryje ośrodki nerwowe odpowiedzialne za język, komunikację werbalną, uczenie się linearne, myślenie analityczne, abstrakcyjne i rozumienie związków logicznych. Uczniowie o dominacji lewej półkuli lepiej opanowują na ogół system językowy - słownictwo i gramatykę, płynniej mówią, lepiej czytają i piszą, bywają na ogół staranni, skłonni do przejawiania modalności wzrokowej (por. modalność) i pracy z tekstem, są też z reguły praworęczni.

Prawa półkula mieści ośrodki nerwowe odpowiedzialne za komunikację niewerbalną, a więc np. rozumienie gestu i mimiki, komunikację emocji, intuicję, wyobraźnię, rozumienie sytuacji i związków interpersonalnych, stosunki przestrzenne i doznania zmysłowe - kolor, obraz, dźwięk, ruch, a jej dominacja koreluje ze zdolnościami do zachowań twórczych, uzdolnieniami artystycznymi, uzdolnieniami do matematyki i muzyki. Uczniowie o dominacji prawej półkuli lepiej nawiązują kontakt emocjonalny, choć nie zawsze płynnie mówią, lepiej rozumieją sytuacje i zdarzenia, lepiej - niekiedy nawet z pewna przesadą - operują bogactwem środków językowych w autentycznej komunikacji, co powoduje, że stają się przywódcami klasowymi, bywają jednak ruchliwi, nieporządni, impulsywni, ze skłonnością do leworęczności i dysleksji, przejawiają też częściej modalność słuchową i ruchową (por. modalność).

Modalność

Modalność czyli sposób reagowania na nowe bodźce, a więc i sposób uczenia się dzielimy zazwyczaj na:

- **wzrokową,**
- **słuchową i**
- **kinestetyczną czyli uczenie się całym ciałem.**

Dzieci przejawiają z reguły modalność kinestetyczną, to znaczy uczą się przez działanie czyli przez aktywność całego ciała. W okresie dojrzewania w ogromnej

większości uczniowie rozwijają modalność wzrokową - ogromnie wspieraną przez szkołę, która oczekuje patrzenia na nauczyciela, czytania, pisania, robienia notatek i korzystania z map, plansz i innych wizualnych pomocy naukowych. Owej większości o modalności wzrokowej łatwiej jest przejść z sukcesem przez wieloletni tok nauki szkolnej.

Znaczna mniejszość rozwija modalność słuchową, choć często pojawia się typ mieszany, wzrokowo-słuchowy. Tym uczniom jest w szkole o wiele trudniej, uważa się ich bowiem za gadatliwych, przeszkadzających innym, hałaśliwych i nieporządnych ze względu na niezbyt starannie prowadzone zeszyty i nieumiejętność tak potrzebnej w szkole pracy z tekstem.

Tylko niewielki procent uczniów po okresie dojrzewania pozostaje przy charakteryzującej wszystkie małe dzieci ruchowej modalności kinestetycznej i tym właśnie uczniom jest w szkole najtrudniej. System szkolny bowiem tępi ruchliwość i tego rodzaju zachowanie traktuje bynajmniej nie jako uczenie się, a jako jego brak - i to brak zaburzający pracę zespołu.

Uczniowie o modalności słuchowej i kinestetycznej są często krytykowani i nisko oceniani, gdyż wypadają lepiej w ustnych odpowiedziach niż w testach pisemnych, których oceny zwykle ważą więcej w ogólnej klasyfikacji. To oni właśnie okazują się jednak doskonałymi uczniami w przedmiotach językowych, gdyż kontaktowość i interakcyjność pozwala im rozwinąć kompetencję komunikacyjną. Te sukcesy nie zawsze jednak odzwierciedlane są w ich formalnych ocenach, które zaniżają niezbyt wysokie wyniki pisemnych testów.

Uczniowie różnią się też co do strategii uczenia się związanych z rodzajem ich modalności, a strategie te stosują zarówno świadomie, jak i podświadomie. Ci, których charakteryzuje **wzrokowa strategia uczenia się,** chętniej czytają w celu zapamiętania, robią też notatki, zapisują nowe informacje lub rozrysowują je w notatkach, cenią sobie obrazki, tabele i diagramy, starannie prowadzą zeszyty i dbają o porządek i schludnośc miejsca pracy. Uczniowie o **strategii słuchowej** uczą się głośno, starają się uważać na lekcji, by zapamiętać sformułowania użyte przez nauczyciela, jednak z powodu potrzeby kontaktu głosowego często rozmawiają i tym samym przeszkadzają nauczycielowi, a ucząc się języka obcego chętniej słuchają radia czy kasety. Najwięcej trudności sprawiają nauczycielowi uczniowie stosujący **strategię kinestetyczną.** Są to osoby, które w celu włączenia procesu zapamiętywania muszą zaktywizować całe ciało i pobudzić ośrodki ruchowe. Uczniowie ci kręcą się, szurają, stukają, niekiedy wstają z miejsc często przeszkadzając innym, są też klasowymi błaznami i nieformalnymi przywódcami klasowych paczek - sprawiając nierzadko pewne trudności dyscyplinarne. Wielu nauczycieli odbiera to działanie jako niegrzeczność, lekceważenie i celowe utrudnianie pracy innym. Powoduje to konflikty i trwałe zaszufladkowanie do grupy złych uczniów, którymi przecież faktycznie nie są.

Wszyscy ci uczniowie zyskują, gdy prezentuje im się takie formy pracy, które zgodne są z ich modalnością. I tak wzrokowcy skorzystają z pomocy wizualnych, tabel, diagramów, obrazków i map, słuchowcy - z nagrań audio i wideo, piosenek, wierszy, dialogów i zabaw językowych, kinestetycy zaś z zabaw ruchowych, aktywności manualnych związanych z rysowaniem, kolorowaniem, wycinaniem, klejeniem, a także wszelkich ćwiczeń włączających działanie np. podawanie, pokazywanie, zmianę miejsca w pracy w parach itp.

Pamięć

Czynnik ten odgrywa w procesie uczenia się języka obcego bardzo dużą rolę. Zakres nowego słownictwa i liczba nowych form gramatycznych powodują, iż zróżnicowanie uczniów pod tym względem ma doniosłe konsekwencje dla powodzenia nauki.

Różnice indywidualne występują tu w trzech fazach, takich jak:

- zapamiętywanie nowego materiału,
- przechowywanie tego materiału w pamięci,
- przywoływanie go, gdy zachodzi potrzeba.

Omówimy je tu kolejno.

FAZA I - **zapamiętywanie**

Niektórzy uczniowie zapamiętują wszystko tak łatwo, że mogą polegać na swojej pamięci mimowolnej. Uczą się więc niejako mimochodem, niekiedy przez samo usłyszenie zwrotu, wykonując zupełnie inne czynności. Inni potrzebują pamięci dowolnej, a więc pełnej koncentracji i wielokrotnych powtórzeń, by w ogóle zapamiętać nowy materiał.

Różnice dotyczą także umiejętności zapamiętywania materiału różnego rodzaju. Spotykamy uczniów, których charakteryzuje **pamięć mechaniczna,** a więc umiejętność skutecznego zapamiętywania pojedynczych elementów: wyrazów i form. Uczą się też oni łatwo wierszy. Uczniom tym trudno jest jednak wychwycić i zapamiętać pewne ogólne prawidłowości, np. reguły gramatyczne. Z kolei uczniowie posiadający **pamięć logiczną** zapamiętują prawidłowości, gdyż posiadają umiejętność analizowania i doszukiwania się sensu w nowym materiale - z trudnością jednak przychodzi im zapamiętać np. nowe wyrazy czy nieregularne formy czasowników.

Najczęściej przewaga pamięci mechanicznej charakteryzuje uczących się przed osiągnięciem wieku dojrzewania, po czym pojawia się dominacja pamięci logicznej. Wśród dorosłych jednak zdarzają się także osoby o bardzo silnej pamięci mechanicznej i osoby o silnej pamięci logicznej.

FAZA II - **przechowywanie**
Przechowywanie jest fazą ukrytą. Możemy o niej wnioskować wyłącznie na podstawie przywoływania wcześniej zapamiętanego materiału. Wiemy jednak, że przechowywanie jest tym trwalsze, im lepiej nowy materiał został skojarzony z materiałem opanowanym wcześniej, im bogatsze były skojarzenia oraz im częściej jest on powtarzany.

FAZA III - **przywoływanie**
Obie fazy - przechowywanie i przywoływanie różnią się bardzo znacznie u różnych uczniów. Niektórzy uczniowie trwale zapamiętują nowy materiał, np. wyraz, zwrot, zagadnienie gramatyczne i nawet bez częstych powtórzeń umieją go poprawnie podać wiele tygodni później. Zauważymy też takich, którzy nie przechowują i nie przywołują tego materiału już następnego dnia. Dzieje się tak z powodu różnic ze względu na:

- szybkość zapamiętywania, a więc to, jak szybko uczy się dana osoba,
- trwałość zapamiętywania, a więc to, na jak długo wystarcza ta dawka nauki,
- wierność pamięci, a więc to, jak dokładnie uczeń może odtworzyć zapamiętany materiał,
- pojemność pamięci, a więc to, ile materiału uczeń jest w stanie zapamiętać,
- gotowość pamięci, a więc to, jak szybko uczeń jest w stanie przywołać, czyli przypomnieć sobie właściwy materiał.

Choć istnieją tu genetyczne predyspozycje, pamięć można częściowo wyćwiczyć - nie zawsze można jednak liczyć na duże zmiany. Zadaniem nauczyciela jest więc w toku prezentacji nowego materiału uwzględnić różne rodzaje pamięci uczniów, a także różne sposoby zapamiętywania poprzez dostarczenie zróżnicowanych bodźców: wzrokowych, słuchowych i ruchowych. Warto też zwrócić uwagę uczniom, by obserwowali swoje własne uczenie się i zauważali, kiedy i przy zastosowaniu jakich technik uczenia się przychodzi im ono łatwiej, a kiedy trudniej. Pozwoli to określić, jakiego rodzaju materiał sprawia im więcej trudności: słownictwo, wymowa, pisownia czy też gramatyka? Zagadnieniom tym muszą poświęcić więcej czasu oraz częściej i rytmiczniej je powtarzać. Sposób powtórzeń, który wybiorą w zależności od wyników obserwacji swojej nauki, powinni także wybrać zgodnie ze swoimi preferencjami.

Osobowość

Ekstrawersja / introwersja
Stosunkowo największe różnice ujawniają się w klasie w zakresie cech osobowościowych uczniów. Najistotniejsze z nich z punktu widzenia nauki języka obcego to **ekstrawersja i introwersja.**

Ekstrawertycy mają silną potrzebę kierowania uwagi na świat zewnętrzny i na innych ludzi. Tym, oczywiście, łatwiej uczyć się żywej mowy, gdyż chętnie i spontanicznie wypowiadają się. Chętnie też biorą udział w dialogach i w pracy grupowej. Mniej chętnie pracują sami, stąd trudniej im o dokładność pisowni i poprawność gramatyczną, trudniej też o rozwinięcie sprawności czytania, szczególnie zaś czytania w celu uzyskania szczegółowej informacji.

Introwertycy bywają zamknięci i najchętniej przebywają sami ze sobą. Są małomówni, łatwiej radzą sobie ze sprawnościami rozumienia niż mówienia. Łatwiej im też o poprawność wypowiedzi niż o jej płynność.

Samoocena

Inne, znaczne różnice osobowościowe dotyczą **samooceny.** Uczniowie o zaniżonej samoocenie mają skłonność do niedoceniania swoich możliwości. Unikają okazji do wypowiadania się i wkładają w naukę mniej wysiłku w przekonaniu, że i tak nie osiągną dobrych wyników. Uczniowie o normalnej, zrównoważonej samoocenie, a tym bardziej uczniowie o samoocenie zawyżonej, nie mają oporów przed mówieniem. Ich dobre samopoczucie w spontanicznym posługiwaniu się językiem przynosi dobre efekty. Zawyżona samoocena może jednak prowadzić do zmniejszenia ilości pracy wkładanej przez ucznia w naukę języka, toteż nie jest szczególnie korzystna. Rolą nauczyciela jest więc wspomóc uczniów o niskiej samoocenie zachęcając ich do udziału w lekcji i wskazując ich mocne strony, a także zapewnić obiektywną informację o umiejętnościach uczniom o zawyżonej samoocenie, by umożliwić wszystkim uczącym się adekwatną ocenę swych możliwości językowych. Oznacza to częste prowadzenie zajęć o charakterze autonomicznym, które uczniowie wykonują początkowo pod kierunkiem, potem zaś samodzielnie, a które kończą się zarówno samooceną uczniów, jak i informacją zwrotną nauczyciela dotyczącą efektów pracy. Techniki tego rodzaju omówimy w rozdziale 20 i 23.

Podejmowanie / niepodejmowanie ryzyka

Kwestia samooceny wiąże się też ze skłonnością do **podejmowania lub unikania ryzyka.** Uczniowie unikający ryzyka mają utrudniony start w nauce języka mówionego. Odsuwają oni sformułowanie wypowiedzi do momentu, kiedy są przekonani o jej pełnej poprawności. Tym samym mniej ćwiczą, nie nabierają praktyki w mówieniu, toteż choć mają wszelkie dane, by dobrze opanować język obcy, będzie to jednak proces powolny i trudny.

Ci, którzy decydują się podjąć ryzyko, szybko nabywają umiejętności porozumiewania się w języku obcym, choć poprawność ich wypowiedzi może pozostawiać wiele do życzenia. Co więcej, sukcesy komunikacyjne mogą osłabić ich motywację do dalszej nauki, toteż - mogąc się już dość skutecznie porozumieć

- częstokroć zaprzestają dalszej, intensywnej pracy nad językiem. Wspomniane wyżej aktywności o charakterze autonomicznym sprzyjają przyzwyczajeniu uczniów do samodzielności, która zawsze wiąże się z podejmowaniem ryzyka.

Poziom lęku

Nie bez znaczenia jest też **poziom lęku.** Niski poziom lęku i wynikający zeń niewielki stres może sprzyjać koncentracji i mobilizacji ucznia. Wysoki poziom lęku będzie jednak zawsze czynnikiem utrudniającym, a nawet uniemożliwiającym uczniom wypowiadanie się.

Ta sama sytuacja może wywołać u różnych uczniów bardzo różne poziomy lęku. Istnieją uczniowie o stałym, wysokim poziomie lęku i ci podatni są na nerwice szkolne. W sytuacji normalnej, rutynowej kontroli i oceny nauczyciel może pogłębiać trudność niesłusznie interpretując paraliżujący ucznia lęk jako objaw lenistwa i niedostatecznie opanowanych umiejętności.

Prawie wszyscy uczniowie reagują lękiem na sytuacje publicznego wypowiadania się. Z tego powodu warto ograniczać działanie tego czynnika poprzez wprowadzanie pracy w parach i grupach językowych oraz techniki przygotowania do autonomii omówione w rozdziale 7, 20 i 23.

Motywacja i postawy

Sfera motywacji i postaw ma decydujące znaczenie dla wyników nauki, toteż warto poświęcić jej tu chwilę uwagi. Motywacja, czyli dążenie do osiągnięcia celu może się wiązać w języku obcym z różnymi bodźcami, czyli motywami. W odróżnieniu od nauki języka drugiego za granicą nie wchodzą tu w rachubę motywy biologicznego przetrwania. W nauce szkolnej istotny jest jednak **motyw bezpieczeństwa,** szczególnie u uczniów o niskiej samoocenie i wysokim poziomie lęku. Nie bez znaczenia jest też **motyw zyskania uznania** i to zarówno uznania rodziców i nauczyciela, jak i kolegów z klasy. Ważny okazuje się często **motyw osiągnięć,** a więc wykazania się pewnymi umiejętnościami i sukcesami.

Pojawia się też **motyw poznawczy,** kiedy uczeń czerpie przyjemność z nauczenia się języka i uzyskania informacji o życiu innego kraju.

Kierują nim również **motywy integracyjne,** kiedy to poznaje język wskutek fascynacji nim i jego kulturą lub **motywy instrumentalne,** jeśli uczy się z myślą o korzystnych zarobkach lub interesującej pracy uzyskanej dzięki znajomości języka. Zdarza się też **brak motywacji** do nauki, związany zapewne z występowaniem jakiejś innej silnej motywacji, z którą motywacja do nauki jest w konflikcie. Może to być motywacja do poświęcenia czasu na swoje hobby lub wręcz do zyskania wśród kolegów sławy tego, który umie się wszystkim przeciwstawić. W takim przypadku, tzn. przy braku **motywów wewnętrznych,** nauczyciele wprowadzają niekiedy **motywy zewnętrzne czyli motywy przymusu.** Motywacja wiąże się też z bardziej ogólnym nastawieniem ucznia do całości spraw związanych z nauką języka obcego, a więc z jego postawami. **Postawa wobec języka** określa nastawienie co do trudności języka, jego urody, przydatności i roli w świecie. **Postawa wobec społeczeństwa i kultury** tego języka, o ile okaże się pozytywna, może przynieść motywację integrującą o silnie poznawczym ukierunkowaniu. Ona to jest drogą do sukcesu w nauce.

Motywacje i postawy nie są dane raz na zawsze, można więc je kształtować, a wiele zależy tu od nauczyciela. Spójrzmy, jak motywacja kształtuje się w różnych grupach wieku.

Motywacja dzieci

Mali uczniowie poznają przedmiot poprzez nauczyciela i jego lekcje, nie będąc bowiem samodzielnymi osobami i nie dysponując umiejetnością czytania i pisania - nie mają z jezykiem obcym innego kontaktu. Stąd **motywacja do nauki wynika z sympatii do nauczyciela,** a lubienie nauczyciela oznacza często lubienie przedmiotu. Oznacza też powolne, trwałe kształtowanie pozytywnych postaw i motywacji do nauki języka. Dlatego najlepszy sposób zwiększania motywacji to dbałość o dobrą, miłą atmosferę, o wzajemną sympatię i zrozumienie, o to, by nauczyciel umiał przyznać się, że czegoś nie wie, by sprawiedliwie oceniał bez względu na swój nastrój i osobę ocenianego. Dzieci chętniej przyjmują nawet trudne zadania od ulubionego nauczyciela, toteż swoboda i humor nie muszą i nie powinny iść w parze z niewielkimi wymaganiami.

Motywacja młodzieży

Uczniowie starsi i nastolatki podlegają dość podobnym prawom. Łatwiej im jednak myśleć o przedmiocie w oderwaniu od osoby nauczyciela. I im jednak trudno jest lubić przedmiot, jeśli uczy go nielubiana osoba. Tu jednak pozytywny stosunek do nauczyciela rzadziej już wiąże się z jego pogodnym usposobieniem czy opiekuńczością, a **motywacja wynika z uznania dla kompetencji nauczycielskich** i - przede wszystkim - dla uczciwości i sprawiedliwego postępowania. Trudniej jest jednak o utrzymanie motywacji uczniów w tym wieku, bo po kilku latach nauki język obcy traci już urok nowości. Staranniej więc trzeba dobierać interesującą uczniów tematykę zajęć i atrakcyjny podręcznik, gdyż w tej grupie wieku **motywacja wynika również z zainteresowania tematem zajęć.** Znaczną rolę ma także możliwość wpływania przez ucznia na rodzaj i temat pracy oraz dokonywanie samooceny, **rolę motywującą pełnią też zachowania autonomiczne.**

Motywacja dorosłych

Motywacja i postawy osób dorosłych ukształtowały się zazwyczaj już wcześniej, toteż nauczyciel ma z reguły mniejszy wpływ na ich rodzaj i intensywność. Są na ogół pozytywne, dorośli bowiem uczą się języka z własnej woli. Zadaniem nauczyciela jest już tylko podtrzymanie wcześniej uformowanej motywacji. Jeśli jest to motywacja czysto instrumentalna, związana np. z perspektywą większych zarobków, warto za pomocą interesującej tematyki zajęć obudzić także inne motywy, np. motywy poznawcze czy integracyjne.

STYLE POZNAWCZE UCZNIÓW I STRATEGIE UCZENIA SIĘ

Uczniowie poważnie różnią się pod innym jeszcze względem, a mianowicie niejednakowy jest ich sposób podchodzenia do nowych, jeszcze im nie znanych zajęć. Sposoby te to tzw. style poznawcze.

Najważniejszym z nich jest **styl myślenia.** Niektórzy uczniowie charakteryzują się **stylem refleksyjnym.** Poświęcają wiele czasu na zastanowienie, uczą się powoli, ale popełniają mniej błędów. Wypadają oni lepiej w sprawności pisania, lepiej też radzą sobie z opanowaniem gramatyki. Duże trudności sprawia jednak nauczycielowi włączenie ich w konwersację, zachęcenie do swobodnej wypowiedzi i wyrobienie płynności. Natomiast ich przeciwieństwo, czyli uczniowie, o stylu impulsywnym, działają na zasadzie prób i błędów, toteż uczą się płynności dość szybko, a trudności ich wiążą się na ogół z poprawnością wypowiedzi.

Inny styl poznawczy powodujący zróżnicowanie klasy to **styl ujmowania zjawisk.** Uczniowie posługujący się **stylem logicznym** starają się narzucić logiczny szkielet na całość poznawanych wyrazów i form, często zadają pytanie „dlaczego", cenią sobie diagramy i schematy. Uczniowie posługujący się **stylem warstwowym** gromadzą po prostu nowe fakty jedne po drugich w sposób dość nieuporządkowany, nie szukają zasad budowy zdań, nie korzystają z podsumowań językowych, tabel gramatycznych i komentarzy.

Różnie też przebiega proces wnioskowania na podstawie nowo poznanego materiału. Część uczniów wnioskuje z łatwością budując regułę na podstawie kilku tylko przykładów. Stosują więc oni **szeroki styl generalizowania.** Inni postępują ostrożnie i obawiają się sformułować zasadę dysponując nawet wielu przykładami. Prezentują więc **wąski styl generalizacji.** Uczą się wolniej, ale pewniej.

Niejednakowo też uczniowie włączają lub odrzucają nowe informacje i zjawiska. Niektórzy, widząc np. formę nieregularną, bez zdziwienia włączają ją do swojego zasobu wiedzy. Oznacza to elastyczny, **otwarty styl inkorporowania zjawisk.** Pozostali starają się nowej, niewygodnej, niezgodnej z poznanymi regułami formy nie zauważyć lub nagiąć ją do reguł już istniejących. Tak działają uczniowie o **stylu dogmatycznym.** I tu występuje więc różnica tempa i sposobu przyswajania języka.

KOMU SIĘ UDAJE, CZYLI CO WIEMY O DOBRYCH UCZNIACH?

Istnieje powszechne przekonanie o tym, że istnieją specyficzne zdolności językowe. Wiąże się ono zapewne z tym, że znajomość języka obcego kojarzy się potocznie z dobrą wymową i swadą. Stąd osoby o umiejętnościach naśladowczych i pewnej dozie pewności siebie uchodzą zazwyczaj za osoby dobrze radzące sobie w nauce języka obcego.

Z wielu jednak źródeł, a szczególnie z badań nad prognozowaniem sukcesu i niepowodzenia w nauce u początkujących uczniów wiadomo, że nie sposób jest określić specyficznych zdolności językowych. Na posługiwanie się językiem składa się raczej wiele różnych predyspozycji i umiejętności szczegółowych. Umiejętności te są bardzo zróżnicowane, toteż w ich kształtowaniu przydatne są także różnorodne uzdolnienia. I tak:

- w opanowywaniu wymowy przydatny jest słuch muzyczny,
- w opanowywaniu słownictwa przydaje się dobra pamięć, przede wszystkim zaś pamięć mechaniczna,
- w nauce gramatyki usługi oddaje umiejętność analizowania, wychwytywania analogii i zauważania różnic, a więc umiejętność krytycznego myślenia i pamięć logiczna - cechy wiążące się na ogół ze zdolnościami do nauk ścisłych,
- w nauce mówienia przydatna jest umiejętność ryzykowania, skutecznego radzenia sobie z trudnościami, aktywność i cechy ekstrawertyka,
- w nauce rozumienia ze słuchu i słuchania usługi oddaje skupienie, wyciszenie i introwersja.

Innymi słowy, zdolności językowe jako takie nie istnieją. Na opanowanie języka składa się wiele elementów, a każdy z nich wiąże się z nieco innym rodzajem zdolności i predyspozycji. Im więcej różnorodnych predyspozycji, tym łatwiej, szybciej i skuteczniej przebiega proces uczenia się.

Spójrzmy teraz na wymierne sukcesy.

Od dawna wiele uwagi poświęca się ludziom, którym z łatwością przychodzi nauka języka obcego. Przyczyną tego zainteresowania jest przekonanie, że wiedza taka przyda się wszystkim pozostałym uczącym się. O ile bowiem wrodzone, wielostronne zdolności są pewnym darem, o tyle pewnych sposobów zachowania i metod radzenia sobie z trudnościami w nauce można się po prostu nauczyć. Co zatem wiemy o tych, którzy skutecznie opanowują język obcy?

Przede wszystkim wiemy już, choć na początku stanowiło to ogromne zaskoczenie, że są to ludzie mówiący naprawdę dobrze swym własnym, ojczystym językiem. **Znajomość swojego języka ojczystego,** bogactwo słownictwa, poprawność gramatyczna i płynność wypowiedzi w języku ojczystym uczącego się, to najlepsza gwarancja sukcesu w nauce języka obcego. Jak powiedział Czesław Miłosz po odebraniu literackiej nagrody Nobla - „kto ma ucho do swego własnego języka, ma ucho do wszystkich języków".

Wiemy także, że są to ludzie, których charakteryzuje zdecydowanie większa **gotowość do podjęcia komunikacji,** rozpoczęcia rozmowy, wymiany opinii i podtrzymania kontaktu, a więc tzw. kompetencja społeczna i interakcyjna. Tę gotowość i ten sposób zachowania demonstrują w swoim ojczystym języku i te właśnie zachowania przenoszą na język obcy. Są to więc ludzie, którzy lubią przebywać i rozmawiać z innymi.

Wiąże się z tym inna jeszcze cecha, niesłychanie ważna dla powodzenia w nauce. Jest nią **brak obawy przed błędem,** ewentualnym niepowodzeniem, czy śmiesznością. Zachowanie wynikające z posiadania tej cechy to podejmowanie prób porozumienia bez względu na poziom swych umiejętności językowych: często za pomocą pojedynczych wyrazów lub niekompletnych zdań. Skuteczność porozumiewania się jest dla tych osób ważniejsza niż elegancja ich wypowiedzi i ich obraz w oczach rozmówców.

Można najkrócej powiedzieć, że ludzie osiągający sukces w nauce języka wybrali **uczenie się przez działanie.** Posługują się oni językiem nie czekając aż się go nauczą. Nie przejmują się tym, że nie wszystko rozumieją. Opierają się często na domyśle lub po prostu przeczekują trudną sytuację. Nie przejmują się też tym, że nie wszystko umieją powiedzieć. Jeśli brak im wyrazu - posługują się rysunkiem, gestem, synonimem czy omówieniem. Jeśli brak im odpowiedniej formy gramatycznej, stosują uproszczenie. W razie niepowodzenia nie zrażają się i mimo wszystko próbują jeszcze raz. Tym sposobem ludzie ci sami organizują sobie dodatkową praktykę językową i dzięki temu robią szybsze postępy.

Wiadomo też, że w nauce cechuje ich znacznie większa **samodzielność i skłonność do zachowań autonomicznych** niż ta, którą wykazują ich koledzy osiągający mniej spektakularne wyniki. Poszukują więc dodatkowych kontaktów z językiem obcym, innych niż te, jakich dostarcza im nauczyciel. Wiele samodzielnie czytają, oglądają filmy w wersji oryginalnej, często mówią sami do siebie w języku obcym, nie ograniczając się do tego, co dzieje się na lekcji języka obcego. Bywają też samodzielni w sposobach organizowania sobie nauki, a nawet w wymyślaniu własnych technik uczenia się, zapamiętywania i powtarzania. Są to więc ludzie, którzy gotowi są w naukę języka włożyć swój **czas, wysiłek i pomysłowość,** nie czekając na inicjatywę nauczyciela.

Uczących się, którzy osiągają sukces w nauce języka, charakteryzuje więc, mówiąc krótko, **silna motywacja do nauki.** Jest to przy tym najczęściej ich własna motywacja wewnętrzna, a nie motywacja płynąca z zewnętrznej perswazji czy też przymusu szkolnego. Co więcej, jest to często mieszana motywacja integracyjna i instrumentalna. Oznacza to, że motywem nauki jest z jednej strony bezinteresowne zainteresowanie językiem i kulturą danego obszaru, z drugiej zaś świadomość wymiernych korzyści płynących z faktu opanowania języka obcego.

Skąd bierze się tak silna motywacja? Zapewne stąd, że osiągający sukces w nauce to najczęściej ludzie, którzy wykazują **pozytywne postawy wobec języka i społeczeństwa, które posługuje się tym językiem.** Uważają więc oni sam język za ciekawy i miły dla ucha. Mają też przychylną opinię o członkach społeczeństwa posługującego się tym językiem. Prowadzi to do przekonania, że język ten i kultura warte są poznania nawet kosztem sporego, samodzielnego wysiłku, który gotowi są włożyć. **Poznając język poznają także sami siebie** analizując w jakich porach, jakimi metodami i w jakich okolicznościach pracuje im się łatwiej oraz dobierając najskuteczniejsze dla siebie techniki uczenia się.

CO WIEMY O ZASADACH PRACY Z UCZNIEM TRUDNYM?

Uczniowie trudni nie stanowią jednorodnej grupy. Są wśród nich uczniowie sprawiający trudności wychowawcze i dyscyplinarne, są też tacy, którzy z różnych względów nie radzą sobie z opanowaniem materiału językowego. Sposoby radzenia sobie z trudnościami dyscyplinarnymi omówiliśmy już we wcześniejszych partiach niniejszej pracy, tu zatem zajmiemy się wyłącznie uczniami nie radzącymi sobie z materiałem nauczania.

Uczniowie napotykający trudności w pracy nad językiem to często **osoby nieśmiałe.** Nie wierzą we własne siły, a posiadaną energię kierują na unikanie wypowiedzi, odmawianie kontaktu raczej niż podejmowanie prób mówienia w klasie. Osobom takim warto pozwolić na nieco bardziej bierne uczestniczenie w lekcji, by niepotrzebnie ich nie peszyć. Można jednak przydzielać im role, które nie wyłączą ich z toku pracy, np. wyszukiwanie obrazka, o którym mowa, szkicowanie drogi wg instrukcji podawanych przez innego ucznia itp. Osoby takie należy jednak w miarę upływu czasu powoli wdrażać do samodzielnych wypowiedzi poprzez przyzwyczajenie ich do aktywnego udziału w tych sytuacjach, które są dla nich mniej stresujące, jak np.:

- powtórzenia chóralne,
- powtórzenia samodzielne, jednak dopiero po kilku powtórzeniach chóralnych,
- czytanie głośne,
- udział w ćwiczeniach wdrażających zawierających zdania, których treść jest podsuwana przez nauczyciela w toku drillu, a więc wszędzie tam, gdzie nie muszą zastanawiać się nad treścią wypowiedzi i mówią cudzym, podsuniętym tekstem.

Uczniowie napotykający trudności to często **osoby o słabej koncentracji.** Potrzeba im:

- więcej krótkich ćwiczeń,
- szybszych zmian rodzaju aktywności (czytanie, kolorowanie, słuchanie, praca w parach itp.),
- częstych instrukcji skłaniających ich do pokazania, czy rozumieją tekst (pantomima, rysunek, zaznaczenie zdania jako prawdziwe lub fałszywe itd.).

Wśród uczniów takich znajdziemy także **osoby kinestetyczne i nadruchliwe.** W ich przypadku potrzeba:

- ćwiczeń ruchowych, takich jak gimnastyka śródlekcyjna, pantomima czy Total Physical Response (TPR),
- ruchowych, obrazkowych i planszowych gier językowych,
- pomocy naukowych wymagających operowania przedmiotami (obrazki, które należy uszeregować; zdjęcia, które należy dopasować do tekstu; klocki, które należy ułożyć zgodnie z instrukcją; mapki, tabele czy diagramy, które należy uzupełnić według polecenia; tablice magnetyczne, itp.),
- zmiany form pracy (praca w parach z sąsiadem z boku, praca w parach z sąsiadem z tyłu, zmiana miejsc, praca w grupach itp.),
- włączenia ich w prace pomocnicze związane z obsługą wideo, magnetofonu, rozdania obrazków itp.

Uczniowie z problemami to często **osoby o wzrokowej modalności,** którym trudno przychodzi nauka języka mówionego. Tym uczniom przydadzą się:

- tabele,
- diagramy,
- obrazki,
- plakaty,
- fotografie,
- rysunki,
- konkretne przedmioty funkcjonujące jako pomoce naukowe,
- wystawki ścienne prac uczniów,
- ćwiczenia z wideo.

Uczniowie napotykający trudności to również **osoby o modalności słuchowej,** którym trudno przychodzi praca z tekstem drukowanym. Tym uczniom zaoferować możemy:

- prace z taśmą,
- prace z wideo,
- dialogi w parach,
- piosenki,
- wierszyki,
- rapy językowe,
- bajki, opowiadania i dowcipy,
- ćwiczenia na zapamiętywania, np. odtwarzanie scenek.

Niekiedy jednak nie umiemy związać trudności uczniów z cechami osobowości i modalnością, mamy zaś przekonanie, że są to **osoby mniej zdolne.** Wielu nauczycieli w takich przypadkach pozostawia takich uczniów swemu losowi, a na lekcji pracuje tylko z grupką uczniów dobrych i zdolnych. To podstawowy

błąd, który obraca się wkrótce przeciw samemu nauczycielowi, gdy uczniowie słabi całkowicie przestają rozumieć, o co chodzi, stają się agresywni i powodują nierozwiązywalne problemy dyscyplinarne. Warto zatem włączyć uczniów słabych do pracy i dbać o to, by nie pozostali w tyle w stopniu uniemożliwiającym im uczestnictwo w lekcji. Musimy w tym celu zadbać o:

- jasną prezentację nowego materiału popartą obrazkiem, przystępnym objaśnieniem, jeśli to potrzebne, także w języku ojczystym,
- więcej chóralnych i indywidualnych powtórzeń nowego wyrazu lub nowej struktury w toku prezentacji i ćwiczeń wdrażających,
- więcej ćwiczeń wdrażających włączających kolor, obrazek, ruch i rytm,
- wsparcie każdego ćwiczenia ustnego czytelnym, wyrazistym, prostym zapisem,
- więcej przykładowych zdań zawierających nowa strukturę gramatyczną,
- łatwiejsze słownictwo użyte w zdaniach przykładowych,
- odniesienie treści zdań przykładowych do codziennego życia uczniów (do tego, co sami robią, mają, lubią itp.),
- więcej krótszych i łatwiejszych tekstów do czytania,
- więcej bardzo prostych ćwiczeń do samodzielnego wykonania w domu,
- więcej samooceny (czego jeszcze nie umiem, którego słowa nie pamiętam, które formy mylę) i pracy nad swymi słabymi punktami,
- częstsze repetycje przerobionych już partii materiału.

Ze strony nauczyciela w pracy z uczniem słabym istotne są przede wszystkim **pochwały,** gdyż uwagi krytyczne i tak tylko pogorszą istniejący stan rzeczy. Ogromną rolę odgrywa docenienie każdej, nawet najprostszej, dobrze wykonanej pracy i ewentualne umieszczenie jej na ściennej wystawce. Pomaga też stałe **wykorzystywanie mocnych stron ucznia:** jeśli ładnie rysuje - może przygotowywać szkice na tablicy; jeśli jest wysportowany - może prowadzić gimnastykę śródlekcyjną; jeśli ma uzdolnienia aktorskie lub choćby błazeńskie - może brać udział w pantomimie; jeśli ładnie śpiewa - może prezentować piosenki lub rapy. Każde źródło poczucia sukcesu ucznia będzie tu dla nauczyciela wartościowe i przydatne.

Potrzebna jest także częsta kontrola przebiegu pracy ucznia i częsta ocena opisowa dla niego samego i jego rodziców. Jak zawsze, ważne jest nieporównywanie ucznia z innymi, lecz zachęcanie do częstego sprawdzania jego własnych postępów i porównywanie jego umiejętności w danym dniu z jego umiejętnościami z poprzedniej lekcji czy z poprzedniego tygodnia. Wszystko to umożliwi włączenie ucznia słabego w tok lekcji w miarę jego możliwości, zapobieganie wagarom, agresji i poważnym problemom dyscyplinarnym. Warto zresztą pamiętać o tym, że wielu wybitnych ludzi, jak np Einstein czy Edison było w czasach szkolnych słabymi uczniami także w tej dziedzinie, w której odnieśli później w życiu ogromne sukcesy zawodowe.

CZĘŚĆ III. Techniki nauczania

A. NAUCZANIE ELEMENTÓW JĘZYKA
Rozdział 11. **NAUCZANIE WYMOWY, RYTMU I INTONACJI**

ROLA WYMOWY, RYTMU I INTONACJI

Podstawowe pytanie, na które należy sobie odpowiedzieć brzmi: **jak dalece doskonalić wymowę uczniów?** Odpowiedź na nie w dużej mierze określa cele nauczania wymowy, a także ilość czasu, jaki chcemy poświęcić na ich realizację. W tej kwestii możemy się spotkać z dość kontrowersyjnymi poglądami. Oto najpowszechniejsze spośród przekonań panujących w tej sprawie.

Pierwszy pogląd domaga się dążenia do idealnej wymowy. Niewielu uczniów charakteryzuje się jednak doskonałym słuchem muzycznym i umiejętnościami naśladowczymi w stopniu umożliwiającym realizację tak ambitnego celu. Nie wiadomo w dodatku, o jaki ideał chodzi. Żywy język to przecież wiele rozmaitych akcentów, dialektów, sposobów artykulacji, o czym Polacy często zapominają, gdyż język polski jest wyjątkowo jednolity. Inne języki, jak np. angielski z jego wymową australijską, amerykańską, angielską, irlandzką, kanadyjską, szkocką czy hinduską stawiają przed uczącym się pytanie, którą wymowę wybrać i dlaczego. Jeśli nawet podejmiemy juz decyzję i decydujemy się konsekwentnie nauczać tylko jednej odmiany, pojawia się następny problem. Uzyskanie idealnych wyników w wybranej odmianie wymagałoby ograniczenie dostępu ucznia do innych typów wymowy, a to oznaczałoby znaczne, niekorzystne ograniczenie rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu. Pogląd głoszący konieczność idealnej wymowy ucznia nie jest więc ani rozwiązaniem racjonalnym, ani praktycznie wykonalnym. Dążenie do ideału wymowy w ramach odmiany brytyjskiej lub amerykańskiej spotykamy jedynie w procesie kształcenia nauczycieli. Nauczyciel bowiem nie może mówić tylko zrozumiale. Oczekuje się od niego, by stanowił model i wzór dla swoich uczniów.

Nie wydaje się też praktycznym pogląd odrzucający wszelką pracę nad wymową. Co prawda, nauczyciele w oficjalnych wypowiedziach odrzucają takie stanowisko, jednak w swojej codziennej pracy najczęściej zaniedbują wymowę i poprawiają na lekcji tyko błędy gramatyczne. Nie jest to słuszne, gdyż najczęściej uczniowie nie mogą porozumieć się w języku obcym dlatego, że szwankuje ich wymowa i intonacja, nie zaś z powodu błędów gramatycznych, które prawie nigdy nie uniemożliwiają przekazu informacji.

Najpraktyczniejszy wydaje się zatem pogląd **sugerujący trenowanie wymowy w stopniu, który umożliwi komunikatywne wypowiadanie się.** Tak też formułuje

się w nowoczesnej metodyce cele nauki. Należy jednak pamiętać, że każda wypowiedź jest zawsze nieco bardziej komunikatywna z punktu widzenia tego, kto często słucha danej osoby i jest przyzwyczajony do jej sposobu wypowiadania się. Dlatego wypowiedź ucznia może wydawać się zrozumiała nauczycielowi, gdyż zna on głos i sposób mówienia ucznia, a do tego domyśla się zazwyczaj, co uczeń chce powiedzieć. Celem nauki jest jednak zrozumiałość wypowiedzi ucznia także dla innych rozmówców i w innych sytuacjach.

Wiemy już, że celem nauki wymowy jest komunikatywność wypowiedzi. Aby umieć ją osiągnąć, musimy sobie wobec tego zrozumieć, czym spowodowana bywa niezrozumiałość wypowiedzi.

Źródła niezrozumiałości wypowiedzi to przede wszystkim:

- podstawianie innych dźwięków niż te, które są potrzebne do wypowiedzenia danego tekstu (np. w języku angielskim „s" zamiast „th", co daje np. „sick" zamiast „thick"),
- opuszczanie dźwięków, które powinny być wyartykułowane (np. w języku angielskim opuszczanie ostatniego dźwięku powoduje, że wyrazy „mine" i „mind" brzmią tak samo),
- dodawanie dźwięków tam, gdzie nie powinno się ich słyszeć, (np. typowe dla polskich uczniów dodawanie w angielskim słowie „table" dźwięku „u", aby wyraz ten wypowiedzieć jako dwusylabowy),
- zmiana sylaby, na którą ma padać akcent wyrazowy (np. w języku angielskim przesunięcie akcentu z pierwszej na drugą sylabę w wyrazie „export" czyni z rzeczownika czasownik),
- zmiana wyrazu, na który ma padać akcent zdaniowy (np. niesłychanie często u polskich uczniów akcentowanie zaimka „you" w zwrocie „Thank you", co bywa poprawne, ale tylko w drugiej kwestii dialogu typu „Dziękuję ci bardzo" „Nie, to ja tobie dziękuję",
- zmiana wzoru intonacyjnego (na przykład, częste u uczniów niepewne i wahające podnoszenie głosu na końcu zdania, co daje niezamierzony efekt pytania),
- zmiana rytmu, gdy uczeń nie stosuje się do praw językowych mówiących np., że odstępy między sylabami akcentowanymi w języku angielskim powinny być jednakowe „A drowning man catches at a straw", wypowiedzenie trzech wyrazów „catches" „at" i „a" zajmuje tyle samo czasu, co wypowiedzenie wyrazu „straw").

Zadanie nauczyciela, w świetle powyższej listy błędów, to zadanie dwojakie. Po pierwsze, **do takich błędów nie należy dopuścić** podając do przećwiczenia dobre wzory, a **już powstałe błędy trzeba skutecznie usuwać.**

W jaki jednak sposób to osiągnąć?

NAUCZANIE WYMOWY

Rozpoznawanie dźwięków

W nauczaniu prawidłowej artykulacji najważniejszą kwestią jest doprowadzenie do tego, by uczeń usłyszał i zaczął zauważać różnicę między dźwiękami wypowiadanymi przez inne osoby. Inaczej bowiem, nie rozróżniając dźwięków, nie będzie umiał sam ich wymówić. Innymi słowy, przede wszystkim musimy nauczyć tego, co określa się zazwyczaj jako tzw. **rozpoznawanie czy rozróżnianie dźwięków.** W trenowaniu tej umiejętności możemy wykorzystać wiele typów prostych ćwiczeń językowych. Oto niektóre z nich:

„Takie same - różne"

Ćwiczenie to polega na zaprezentowaniu uczniom dwóch wyrazów o odmiennym znaczeniu, choć różnią się one tylko jednym dźwiękiem, a więc tzw. pary minimalnej (np. polskie las / lis). Instrukcja do ćwiczenia brzmi: „Usłyszysz dwa wyrazy. Zdecyduj, czy są one takie same czy różne". Potem podajemy różne kombinacje obu wyrazów, np. mówimy dwa razy pierwszy wyraz, dwa razy drugi wyraz, parę minimum, parę minimum w odwrotnej kolejności itp. Zadaniem ucznia jest powiedzieć „takie same" albo „różne" lub zapisać **S** (same) lub **D** (different) przez uczącego się języka angielskiego, **V** (vrai) i **F** (faux) przez uczących się języka francuskiego i **G** (gleich) i **A** (anders) przez uczących się języka niemieckiego. Uczniów młodszych, których nie chcemy obciążać obcojęzycznymi wyrazami ani nawet zapisem liter, można skłonić do przeskakiwania na jedną stronę ułożonej ze skakanki linii na znak, że to takie same wyrazy i na drugą - na znak, że są one różne. Można też poprosić ich o zamalowanie kartek na dwa kolory, a potem o podnoszenie kartek tego samego koloru, jeśli wyrazy sa takie same, lub różnych kolorów, jeśli sa one różne, itp.

Podaj numer

Jest to nieco bardziej skomplikowane ćwiczenie, kiedy to wysłuchać należy nie tylko różnicy, ale też i rodzaju dźwięków (np. „live" i „leave"). Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu podajemy uczniom parę minimum, a poszczególne jej elementy oznaczamy numerami: wyraz pierwszy z krótkim dźwiękiem - numerem 1, wyraz drugi z długą samogłoską - numerem 2. Instrukcja brzmi: „Po usłyszeniu wyrazu podaj odpowiadający mu numer. Można w ten sposób podawać ustnie wiele kolejnych wyrazów prosząc uczniów o zapisywanie kolejnych numerów jeden pod drugim na kartce.

Jeśli uczniowie nie popełniają już błędów, możemy nieco utrudnić ich zadanie. Pomoże nam w tym technika powtórzonego wyrazu.

Powtórzony wyraz

Podobnie jak w dwóch poprzednich ćwiczeniach ustalamy parę minimum, która zawiera mylone przez uczniów dźwięki. Następnie przygotowujemy zestawy trzech wyrazów zbudowane tylko i wyłącznie z wyrazów zawartych w parze minimum tak, aby dwa z nich brzmiały jednakowo, np.:

wyraz 1 - wyraz 2 - wyraz 1,
albo wyraz 1 - wyraz 1 - wyraz 2,
albo wyraz 2 - wyraz 1 - wyraz 2 itp.

Zadaniem ucznia jest wychwycić identyczne wyrazy i podać ich pozycję. Na przykład w odniesieniu do przykładów powyżej: numer 1 i numer 3, numer 1 i numer 2 i numer 1 i numer 3. Jeśli uczniowie zapisują odpowiedzi na kartkach, lepiej by pisali po prostu 1-3, 1-2, 1-3.

Do trenowania umiejętności rozpoznawania i odróżniania dźwięków przyda się jeszcze jedna technika ćwiczeniowa, a mianowicie **technika liczenia powtórzeń.**

Policz powtórzenia

Ćwiczenie to polega na prezentowaniu uczniom przez nauczyciela 3-4 wyrazów składających się z elementów pary minimum. Np. z pary minimum „sit--seat" układamy zestaw czterech wyrazów: „sit - sit - seat - sit". Instrukcja brzmi: „Podaj, ile razy słyszałeś ten sam wyraz". Zadaniem ucznia jest podać w tym przypadku liczbę trzy, bo tyle razy pojawiało się w zestawie to samo słowo.

Tę samą umiejętność trenuje również technika wyrazu nie pasującego do pozostałych.

Znajdź wyraz nie pasujący do pozostałych

Ćwiczenie to polega na zbudowaniu - na podstawie danej pary minimum - zestawu trzech lub czterech wyrazów, przy czym trzy z nich powinny być identyczne, a jeden różny. Ów odmienny wyraz może wystąpić w zestawie na dowolnej pozycji. Instrukcja brzmi: „Który wyraz nie pasuje do pozostałych? Podaj jego kolejną pozycję". Na przykład nauczyciel podaje zestaw „sit-seat-sit-sit". Uczniowie mówią lub zapisują na kartkach 2, gdyż drugi w kolejności wyraz nie pasuje do reszty przykładów.

Inna jeszcze możliwość ćwiczeniowa to technika oznaczania wyrazu.

Oznacz wyraz

Ćwiczenie to polega na nadaniu wyrazom z pary minimum pewnych „imion", a dokładniej oznaczeń literowych. I tak na przykład w parze z krótką i długa

samogłoską „bit/beat" wyrazowi „bit" możemy nadać oznaczenie A, a wyrazowi „beat" - oznaczenie B. Oznaczenia są, oczywiście, dowolne.

Instrukcja do ćwiczenia brzmi: „Po usłyszeniu wyrazu podaj jego oznaczenie", np. Nauczyciel - „bit", Uczeń - A, Nauczyciel - „beat", Uczeń - B, przy czym uczniowie mogą również zapisywać litery na kartce. Pracując z dziećmi można oznaczać wyrazy kolorami, obrazkami zwierząt, gestami, itp.

Wyżej omówione ćwiczenia pomagają wykształcić umiejętność rozróżniania tych dźwięków, które powodują różnice znaczenia pomiędzy dwoma podobnie brzmiącymi wyrazami. Pracując z dziećmi można trenować tę umiejętność bez wykorzystywania umiejętności pisania i czytania - stosując ruch, kolor, obraz i gest. Ćwiczenia powyższe nadają się wobec tego dobrze do zastosowania na każdym, nawet najniższym poziomie opanowania języka i w każdym, nawet przedszkolnym wieku ucznia.

Istnieją jednak ćwiczenia, które trenują podobne umiejętności, ale opierają się na czytaniu i pisaniu. Nie można więc z nich korzystać ucząc dzieci zupełnie początkujące. Jedno z takich ćwiczeń polega na dopasowywaniu wyrazu usłyszanego do napisanego.

Dopasowywania wyrazu usłyszanego do napisanego

Ćwiczenie to wymaga przygotowania i powielenia arkuszy, na których napisano potrzebne wyrazy, choć można też polecić uczniom, by przepisali wyrazy zapisane wcześniej na tablicy. Instrukcja do tego ćwiczenia brzmi: „W każdej linijce napisano trzy wyrazy. Nauczyciel przeczyta tylko jeden z nich. Po usłyszeniu wyrazu zakreśl kółkiem ten, który usłyszałeś".

Tę samą zasadę ćwiczeniową można wykorzystać w pełnych zdaniach, a nie tylko w pojedynczych wyrazach. Wtedy zadaniem uczniów jest przepisać z tablicy pary zdań lub przyjrzeć się takim parom zdań na powielonym i rozdanym im przez nauczyciela arkuszu. Instrukcja brzmi: „Przeczytam teraz tylko jedno zdanie z każdej pary. Zaznaczcie, które to zdanie" (np.: „I've got a new pan. / I've got a new pen").

W nauczaniu dzieci, czyli wtedy, kiedy nie chcemy wprowadzać żadnych oznaczeń. liter, cyfr, wyrazów, a już na pewno nie zdań wymagających umiejętności czytania i pisania - pozostaje nam do wykorzystania technika dopasowywania obrazka do usłyszanego wyrazu.

Dopasowywanie obrazka do usłyszanego wyrazu

Zadaniem nauczyciele jest przygotować takie pary minimum, które dają się wyrazić obrazkiem, a więc np. „pen-pan" (pióro i patelnia). Instrukcja brzmi: „Pokaż, o czym mówię". Należy tu starannie dobrać pary minimum i obrazki. Należy też uzyskać pewność, że uczniowie dobrze znają wyrazy, którymi się

posługujemy. Inaczej błędy w ćwiczeniu będą skutkiem braków w ich słownictwie, a nie trudności z rozróżnianiem dźwięków.

Produkowanie dźwięków

Po omówieniu technik wspomagających rozróżnianie dźwięków przejdźmy teraz do **technik wspomagających trenowanie prawidłowej wymowy, co określamy zazwyczaj jako artykulację lub produkowanie dźwięków.** I tu liczba prostych ćwiczeń, którymi może posłużyć się nauczyciel jest dość duża. Przydatne okażą się przede wszystkim wszelkie ćwiczenia oparte na odwzorowywaniu, powtarzaniu według wzoru i najogólniej mówiąc naśladowaniu modelu, jaki prezentuje swoją wymową nauczyciel lub jaki płynie z magnetofonu, radia, telewizji czy wideo. Wszystko to mieści się w obrębie techniki, jaką określimy tu jako **technikę powtarzania czyli imitacji.**

Imitacja

Polega ona na podawaniu uczniom wzoru, który powinni możliwie wiernie naśladować. Istnieją tu pewne zasady, które mogą ułatwić pracę nauczyciela.

- Rozpoczynamy od powtarzania chórem. Uczniowie krępują się niekiedy wypróbowywania nowych dźwięków obawiając się śmieszności. W repetycji grupowej, a nie indywidualnej, łatwiej jest im zmobilizować się do głośnej wypowiedzi.
- Zmniejszamy liczbę osób w grupie powtarzających. Po kilku powtórzeniach całą klasą wprowadzamy powtarzanie rzędami, ławkami, parami, czwórkami, w układzie chłopcy-dziewczynki. Stosujemy też niekiedy kryteria zabawowe: niektórzy nauczyciele nadają np. pierwszej dziesiątce uczniów w dzienniku nazwę pewnej grupy zwierząt, np. zebry, innej - tygrysy itp. Zmieniamy też często zestaw grup.
- Podajemy modelowy dźwięk zawsze w wyrazie lub w zdaniu, a nigdy pojedynczo. Uczniowie muszą uczyć się produkowania dźwięku w kontekście.
- Staramy się tak dobierać wzór, aby trudny dźwięk znalazł się w pozycji początkowej, tj. na początku modelowego wyrazu (np. - „th" - „thick, thin, thank you"). Wymowa w pozycji początkowej jest dla uczniów zawsze nieco łatwiejsza do opanowania. Potem dopiero przechodzimy do podawania wyrazów z trudnym dźwiękiem w innych usytuowaniach, tj. w środku lub na końcu wyrazu. Takie pozycje są bowiem z reguły nieco trudniejsze.
- Podając jako model zwrot czy całe zdanie, a słysząc błąd, proponujemy uczniowi powtarzanie od końca, a nie od początku wzoru czyli stosujemy tzw. backchaining, np.:

  Thank you very much, John.
  ..., John.

... much, John.
... very much, John.
Thank you very much, John.

Pomaga to utrzymać właściwy rytm i intonację.

- Wykorzystujemy kontakt wzrokowy i gest wskazywania ucznia. Pozwoli to uniknąć wymieniania imion uczniów, którym chcemy nakazać powtórzenie. Przydadzą się tu dwa gesty: gest wskazujący ucznia oraz gest dyrygenta nadającego rytm. Pozwoli to zachować właściwe tempo i rytm powtórzeń. Warto też skłaniać uczniów do klaskania przy wypowiadaniu sylaby akcentowanej.
- Jeśli uczniowie mają trudności z prawidłowym powtórzeniem modelu, staramy się ułatwić im to zadanie przystępną instrukcją, np. „wymawiając „pen" uśmiechamy się", „wymawiając „pan" ziewamy", itp.

Oprócz techniki imitacji, w produkowaniu dźwięków pomogą nam różnorodne techniki prowokujące ucznia do wypowiedzenia danego dźwięku. Takie techniki prowokujące określone zachowanie językowe to **techniki elicytacji** od wyrazu „to elicit" - wydobywać, wywoływać. Oto kilka z nich, stosunkowo najbardziej przydatnych w sytuacji klasowej:

Co się dzieje na obrazku

To ćwiczenie ma ograniczone zastosowanie. Jest bowiem odpowiednie tylko w stosunku do wyrazów, które dają się zilustrować. Pokazujemy uczniowi obrazek i rozpoczynamy zdanie, które uczeń ma skończyć. W jego wypowiedzi zawarty będzie dźwięk, o który nam chodzi gdy np. chcemy w języku angielskim sprawdzić umiejętność poprawnego wypowiadania krótkiego i długiego [i]: pokazujemy obrazki osób, które siedzą, chodzą, pływają, jedzą itp., a więc obrazki wymagające użycia wyrazów z tym dźwiękiem, rozpoczynamy zdanie od słów: „ta osoba w tej chwili..." (Right now Betty...), a uczeń kończąc zdanie wypowiada określone dźwięki nie wiedząc nawet, że sprawdzamy jego wymowę.

Odczytywanie

Prostym ćwiczeniem **jest wskazanie uczniowi zdania lub niewielkiego fragmentu tekstu do głośnego odczytania.** Wskazujemy przy tym taki fragment, w którym występuje interesujący nas dźwięk, a więc ten, którego właściwej wymowy uczymy. Jeśli uczeń poprawnie wymawia dźwięk, jest to dla niego ćwiczenie utrwalające. Jeśli wymawia go niepoprawnie, przechodzimy do omówionej już techniki imitacji, aby wdrożyć ucznia do właściwej wymowy.

Głośne czytanie nie jest czynnością typową dla przeciętnego użytkownika języka obcego. Bywa nawet tak, że w głośnym czytaniu pojawia się więcej błędów wymowy niż w spontanicznej wypowiedzi. Dlatego nie ma powodu uczyć

głośnego czytania jako oddzielnej umiejętności. Wykorzystujemy tylko niekiedy pewne, niewielkie fragmenty tekstu do kontrolowania i ćwiczenia wymowy.

Pytania i odpowiedzi

Po to, by skłonić ucznia do wyprodukowania danego dźwięku, możemy zastosować prostą **technikę pytań i odpowiedzi.** Zadajemy uczniom takie pytania, na które muszą paść odpowiedzi zawierające dany dźwięk, np. chcąc uzyskać dźwięk [i] pytamy ucznia „Where do you live?" wiedząc, że musi zacząć zdanie od „I live..." i siłą rzeczy pokazać, jak wymawia interesujący nas dźwięk.

Tłumaczenie

Wyjątkowo, jeśli zastosowanie obrazka lub pytania jest trudne w przypadku danego dźwięku, możemy poprosić ucznia o przetłumaczenie krótkiego zdania. Czynimy tak wtedy, gdy nie chcemy tego dźwięku podpowiedzieć uczniom swoim pytaniem, a zależy nam na informacji, czy uczeń wymawia go poprawnie, np. chcąc sprawdzic wymowę angielskiego th prosimy o przetłumaczenie zdania *Weź tę książkę, nie tamtą.* Nie ma powodu nadużywać tej techniki, gdyż tłumaczenie nie jest sprawnością, którą chcielibyśmy rozwijać na tym etapie nauczania.

Do celów kontroli i oceny nadają się najlepiej technika pytań i odpowiedzi oraz technika odczytywania. Nauczyciel nastawia się wówczas na wysłuchanie pewnych dźwięków i ocenia ich wymowę w skali 1/0, tzn. 1 pkt. za prawidłową wymowę i 0 pkt. za nieprawidłową.

Rozróżnianie i produkowanie dźwięków nie wyczerpuje jednak w całości problemów związanych z nauczaniem poprawnej wymowy. Wiele trudności w budowaniu zrozumiałej wypowiedzi wiąże się z zagadnieniem akcentu wyrazowego i zdaniowego.

NAUCZANIE AKCENTU WYRAZOWEGO I ZDANIOWEGO

Ucząc akcentu musimy przede wszystkim pomóc uczniom usłyszeć, gdzie pada akcent. Skuteczną pomocą jest ilustracja graficzna. Mamy tu do dyspozycji następujące możliwości:

- zapis wyrazu z użyciem dużych liter na oznaczenie sylaby akcentowanej i małych liter na oznaczenie sylaby nieakcentowanej, np. WARsaw,
- zapis wyrazu z kreseczką przed sylabą akcentowaną, np. 'Warsaw,
- zapis wyrazu z kreseczką nad sylabą akcentowaną, np. W'arsaw,
- podkreślenie sylaby akcentowanej, np. Warsaw.

Dobrym sposobem jest też zaznaczenie całego wzorca rytmicznego graficznie, bez użycia liter, za pomocą dużych i małych kwadratów, gdzie większy oznacza sylabę akcentowaną, mniejszy zaś nieakcentowaną, lub za pomocą dużych i ma-

łych kółek. I tak wzór rytmiczny wyrazu „Warsaw" zapiszemy jako □□ lub Oo.

Dobrze jest ucząc daną grupę ustalić z uczniami, jaka forma zapisu najlepiej im odpowiada i tylko taką formę stosować. Można też od początku stosować jedną, wybraną przez siebie formę zapisu. Zasadą musi być konsekwencja, czyli stosowanie zawsze tej samej formy.

Identyczne formy zapisu można także wykorzystać ucząc akcentu zdaniowego. Wówczas podane wyżej notacje odnoszą się nie do sylab, a do całych wyrazów, np.:

Thank you - Oo
Oh, yes - oO

Mówiąc o akcencie zdaniowym warto też pamiętać o rytmie, a także o tych trudnościach uczniów, które wiążą się ze słabymi i mocnymi formami wyrazów. Do ćwiczenia tych kwestii oprócz techniki imitacji, uwzględniającej zapis graficzny akcentu i gest / klaśnięcie, nadają się również techniki oparte na tekstach pisanych, takie jak

- zaznaczanie w tekście w trakcie słuchania.

Technika ta polega na rozdzaniu uczniom na kartkach tekstu, który za chwile usłyszą z kasety. Instrukcja brzmi: „Podkreślcie wyrazy, które pojawiły się w swoich słabych formach". Uczniowie, słuchając nagrania, zaznaczają w tekście odpowiednie wyrazy.

Ta sama technika doskonale nadaje się do wstawiania w tekst pisany akcentów zdaniowych za pomocą kresek lub podkreśleń. Trzeba jednak pamiętać, że nadaje się ona jednak wyłącznie dla tych uczniów, którzy znają już pojęcie form słabych i mocnych, czy też pojęcie akcentu zdaniowego. Powinna więc być stosowana po innych, łatwiejszych technikach i tylko z tymi uczniami, dla których czytanie nie stanowi już poważniejszego problemu.

NAUCZANIE INTONACJI

Ucząc prawidłowego konturu możemy wykorzystać techniki omówione wyżej w odniesieniu do dźwięków i zastosować je do całych zdań a wśród nich będą tu zarówno techniki rozpoznawania, jak i techniki produkowania. Przydatne będą tu omówione wcześniej techniki: takie samo-różne, numeru, powtórzeń, a także technika jednego zdania czy technika zdania nie pasującego do pozostałych.

I tu ważny jest zapis ułatwiający uczniom samo usłyszenie linii melodycznej zdania. Najczęściej stosowane zapisy to:

- zapis za pomocą strzałek pokazujących kierunek linii melodycznej do góry lub w dół,
- zapis za pomocą jednej falistej linii pokazującej całość wypowiedzi,

- zapis za pomocą poziomych kresek oznaczających poszczególne wyrazy,
- zarysowanie gestem linii melodycznej.

Tak przedstawiają się podstawowe techniki w nauczaniu rozróżniania i produkowania dźwięków, właściwego akcentowania wyrazów, rozumienia oraz właściwego stosowania akcentu zdaniowego i intonacji. Nie zawsze i nie z każdym uczniem osiągniemy jednak spektakularny sukces w pracy nad wymową. Uzdolnienia w tej dziedzinie są bardzo zróżnicowane, a efekt nie zawsze zależy od ilości włożonego wysiłku. Dlatego właśnie ucząc prawidłowej wymowy dobrze nie tracić z oczu generalnego celu, jakim jest doprowadzenie do tego, **by wypowiedzi uczniów były zrozumiałe i komunikatywne.**

ZASADY NAUCZANIA WYMOWY, RYTMU I INTONACJI

A oto podstawowe zasady nauczania wymowy:

ZASADA 1 - Nauka prawidłowej wymowy jest ściśle uzależniona od kontaktu z dobrym wzorem. Należy więc dbać o pełną poprawność wzorca dostarczanego przez nauczyciela i nie zaniedbywać korzystania z nagrań, nie wstydząc się faktu, iż wzorzec dostarczony przez rodzimych użytkowników języka obcego jest zawsze doskonalszy.

ZASADA 2 - Efektywność nauki wymowy jest zależna od stopnia osłuchania z brzmieniem języka obcego. Skuteczna nauka wymowy jest możliwa tylko wtedy, gdy uczniowie wiele czasu spędzają na słuchaniu nagrań, a więc gdy odpowiednie znaczenie nadano sprawności słuchania.

ZASADA 3 - Nauka produkcji musi być poprzedzona trenowaniem recepcji. Osiągnięcie prawidłowej wymowy jest możliwe tylko wtedy, gdy uczeń umie rozpoznać wzór i wychwytuje różnice w wypowiedziach innych osób.

ZASADA 4 - Opanowanie właściwej wymowy jest funkcją liczby powtórzeń. Warunkiem skuteczności nauki jest więc częsta, precyzyjna imitacja i repetycja podanego wzoru.

ZASADA 5 - Lęk przed popełnieniem błędu jest silnym bodźcem hamującym, toteż zachętą do powtarzania jest z reguły możliwość powtarzania chórem, co daje poczucie bezpieczeństwa przez swego rodzaju „wtopienie się" w grupę uczniów.

ZASADA 6 - Zadbanie o pełną precyzję indywidualnych wypowiedzi w chórze nie jest możliwe, toteż po ćwiczeniach chóralnych należy przejść do powtórzeń indywidualnych, co ułatwia korektę i przeciwdziała zakorzenieniu się złych nawyków.

ZASADA 7 - Sprzymierzeńcem nauczyciela jest wszelkie ułatwienie pracy: wyraźny kontrast dwóch wyrazów umieszczonych obok siebie, podanie ojczy-

stego wyrazu zawierającego dany, występujący także w języku obcym, dźwięk czy też skojarzenia ze znanymi układami ust (uśmiech, ziewnięcie), rysunki, klaśnięcia dla oznaczenia rytmu, powtarzanie od końca itp.

Stosowanie tych zasad sprzyja efektywności pracy nad wymową.

Rozdział 12. NAUCZANIE PISOWNI

ROLA PISOWNI

Nauczanie pisowni w dużej mierze uzależnione jest od tego, czy dany język obcy posługuje się tym samym alfabetem, co język ojczysty, czy też celem nauki jest z konieczności także opanowanie nowego alfabetu. W sytuacji polskich uczniów opanowujących języki zachodnioeuropejskie, celem nauki jest jedynie opanowanie poprawnej pisowni, a nie opanowanie nowego alfabetu. Inaczej, oczywiście, ma się sprawa w toku opanowywania języka rosyjskiego czy np. języków orientalnych.

W tym rozdziale nie będziemy poruszać zagadnień opanowywania nowego alfabetu. Nie będziemy też poruszać dużej grupy zagadnień związanych z rozwijaniem sprawności samodzielnego pisania własnych tekstów (kartek, listów, informacji, wypracowań), im bowiem poświęcimy odrębny rozdział 18. Skoncentrujemy się tu jedynie na nauczaniu poprawnej pisowni. Przed przystąpieniem do nauki pisowni trzeba bowiem odpowiedzieć sobie na pewne, podstawowe pytania.

Pierwsze z tych pytań dotyczy miejsca pisania w całości nauki języka obcego. Większość kursów, a szczególnie kursy szkolne lokują sprawność pisania na końcu listy celów nauki, przywiązując dużą wagę do mówienia i słuchania. Tak więc, zgodnie z wymogami programu nauczania, pisaniu nie powinno się poświęcać aż tyle czasu i uwagi, ile poświęca się sprawnościom żywego języka.

Wielu jednak nauczycieli, niezbyt słusznie, przywiązuje do poprawnej pisowni ogromną wagę, na ogół dlatego, że łatwo tej aspekt uchwycić, łatwo go sprawdzić i równie łatwo punktowo ocenić. W efekcie punktując błędy pisowni w ćwiczeniach leksykalnych, gramatycznych i wszelkich wypowiedziach pisemnych - nadają pisowni nieuzasadniony, bardzo wysoki status wśród celów nauki języka obcego. Oznacza to, że niepoprawna pisownia znacznie silniej naraża ucznia na niskie oceny z jezyka obcego niż braki w jakichkolwiek innych umiejetnościach i sprawnościach językowych. Jest to szkodliwe szczególnie w przypadku młodszych dzieci, dla których najważniejszy jest kontakt z żywym językiem, a więc słuchanie i mówienie. Nastawienie takie należy zmienić, szczególnie obecnie, kiedy to obserwuje się stały wzrost liczby dzieci dyslektycznych i dysgraficznych, które doskonale opanowują sprawności żywego języka - mają jednak

ogromne trudności z opanowaniem poprawnej pisowni. Do kwestii tej wrócimy omawiając zagadnienia rozwijania sprawności pisania w rozdziale 18.

Drugie z pytań dotyczy kontroli i oceny, testów i egzaminów, które staną się udziałem naszych uczniów. Jeśli większość narzędzi kontroli ich wyników w nauce języka to testy pisane, jeśli egzaminy końcowe lub wstępne do szkół wyższego szczebla nadal odbywać się będą pisemnie, wtedy bez względu na sformułowania programu, który podkreśla wagę sprawności żywego języka - dla dobra zdających uczniów - musimy poświęcić pisaniu więcej czasu i uwagi niż to by wynikało z jego miejsca wśród celów programowych nauczania.

Trzecie wreszcie z pytań dotyczy właściwości uczniów, ich motywacji, koncentracji i pamięci jako czynników określających rolę pisania. Jeśli ich koncentracja nie jest duża - będziemy potrzebować wielu, krótkich aktywności, które często trzeba będzie zmieniać, by nadać lekcji tempo i atrakcyjność. Wtedy krótkie ćwiczenia w pisaniu oddadzą nam nieocenione usługi. Jeśli pamięć uczniów pozostawia wiele do życzenia, zapis nowego materiału w końcu lekcji pomoże im utrwalić poznany materiał. Jeśli różnią się od siebie zainteresowaniami, pisemna praca domowa inna dla poszczególnych uczniów pozwoli nam uwzględnić te różnice.

Z powyższych uwag wynika następujący wniosek. Rola nauki pisowni obcojęzycznej uzależniona jest od:

- miejsca sprawności pisania w programie nauczania,
- rodzaju kontroli i oceny wyników nauki, jakiej będą podlegać nasi uczniowie,
- właściwości uczniów w grupie.

Jeśli określimy powyższe uwarunkowania, możemy przejść do pytania zasadniczego, a mianowicie: jak uczyć pisowni?

Oto przykłady podstawowych technik pracy nad poprawnością pisowni.

TECHNIKI NAUCZANIA PISOWNI

Odwzorowywanie

To najprostsze ćwiczenie polegające na przepisaniu wyrazu napisanego na tablicy lub w książce. Zwykłe przepisywanie byłoby jednak monotonne. Instrukcja do ćwiczenia może więc brzmieć następująco: „Zapisz te wyrazy spośród podanych, które np.:

- dotyczą jedzenia,
- zaczynają się na literę „b",
- oznaczają przedmioty koloru żółtego, itp.

Do przeprowadzenia ćwiczenia najlepiej użyć wyrazów, których używaliśmy przedtem w ćwiczeniach w mówieniu, dialogach lub tekstach z podręcznika. Ten typ ćwiczenia dobrze funkcjonuje jako zadanie domowe.

Podpisywanie

Ćwiczenie to ma na celu wyrobienie związków między znaczeniem wyrazu, a jego kształtem graficznym. Używamy do tego celu rysunków sporządzonych przez uczących się lub wyciętych i wklejonych do zeszytów. W nauczaniu dzieci wygodne jest wprowadzanie zajęć rysunkowych i jednowyrazowe podpisywanie rysunków. W nauczaniu starszych uczniów i osób dorosłych stosujemy diagramy, takie jak schemat roweru, samochodu, budynku i ich jednowyrazowe opisy na marginesach ze strzałkami wskazującymi odpowiedni fragment schematu, a więc takie, jakie pojawiają się często w atlasach, instrukcjach obsługi czy słownikach obrazkowych.

Jeszcze jedna technika może także funkcjonować jako ćwiczenie kontrolne. Jest to technika cząstkowego dyktanda.

Dyktando cząstkowe

Ćwiczenie to polega na uzupełnianiu przez uczniów fragmentów tekstu tymi wyrazami, na których pisowni chcemy skoncentrować ich uwagę. Ćwiczenie rozpoczyna się od zapisania przez nauczyciela na tablicy tekstu, w którym poziome kreski oznaczają brak pewnych wyrazów. Nauczyciel prosi uczniów o przepisanie tego tekstu lub, jeśli to możliwe, rozdaje jego powielone kopie. Następnie dyktuje kompletny tekst, a uczniowie słuchając wpisują brakujące wyrazy.

Mocnymi stronami tej techniki jest to, że:

- wdraża ona uczniów do samodzielności nie przeceniając ich umiejętności,
- pozwala nauczyć wzajemnej poprawy prac w parach uczniowskich,
- w przypadku stosowania tego ćwiczenia jako tekstu kontrolnego pozwala na obiektywną ocenę (tj. 1 pkt. za poprawne uzupełnienie i 0 pkt. za niepoprawną pisownię wpisanego wyrazu).

Poza omówionymi tu technikami nauczyciel może tu wykorzystać także te techniki, które przedstawiliśmy w poprzednim rozdziale jako techniki nauczania wymowy oparte na zapisie wyrazów.

Odrębną grupę ćwiczeń niesłychanie przydatnych w nauczaniu pisowni stanowią te techniki, które wymagają od uczniów pewnej znajomości słownictwa. Ćwiczenia te mają więc charakter ćwiczeń utrwalających i przypominających. W miarę możliwości dobrze jest nadać im nieco atrakcyjniejszą postać. Oto kilka przykładów.

GRY I ZABAWY W NAUCZANIU PISOWNI

Wąż literowy

Nauczyciel podaje wyraz. Zadaniem pierwszego ucznia jest zapisać go na tablicy i wypowiedzieć wyraz rozpoczynający się na tę literę, na którą poprzedni

się skończył. Zadaniem kolejnego ucznia jest zapisać usłyszany wyraz i wypowiedzieć kolejny, który zaczyna się na tę samą literę, na którą poprzedni się skończył itp. Na przykład okO-ObraZ-Złoto..., itp.

Wąż literowy może łatwo przekształcić się w trudniejszego węża dwuliterowego, kiedy to pierwsze dwie litery nowego wyrazu mają pokrywać się z dwiema ostatnimi literami poprzedniego wyrazu, np. okNO-NOtes-EStakada... itp. (Angielska nazwa tej gry to Wordchain).

Przedmioty na literę

Nauczyciel podaje uczniom literę, na którą mają się zaczynać podawane przez nich wyrazy. W Polsce zabawa ta nazywa się „Płynie okręt i wiezie przedmioty na literę...". Jej angielski odpowiednik to „I packed my bag for Alaska and in my bag I put a..." albo też „I spy with my little eye something beginning with...", Ćwiczenie polega na wypowiadaniu i zapisywaniu zdań zawierających potrzebne wyrazy o określonej pierwszej literze.

Gra magiczna

Ćwiczenie polega na dopisywaniu do 3-literowego wyrazu, jaki podaje nauczyciel kolejnych, nowych 3-literowych wyrazów. Każdy nowy wyraz powinien różnić się od poprzedniego tylko jedną literą, ma jednak nieść nowe znaczenie. Oto przykład tzw. The Magician's Game - „tin, ten, pen, pet, pot, not...

Mnożymy wyrazy

Ćwiczenie to polega na napisaniu na tablicy wyrazu, do którego uczeń ma wymyślić, podać ustnie, a potem dopisać tyle nowych wyrazów, ile ów wyraz ma liter. Każdy nowy wyraz ma się zaczynać na kolejną literę wyrazu-matki. Oto przykład angielskiej zabawy tego rodzaju o nazwie „Vocabulary on the double":

„COPY - C-copy. O-open, P-pen, Y-yes";

Szukamy nowych wyrazów

Ćwiczenie to polega na tym, by z liter długiego wyrazu zapisanego na tablicy przez nauczyciela utworzyć możliwie wiele nowych wyrazów. Oto przykład angielskiej zabawy „Find new words": „examine - mix, mine, men, man, mean, name..."

Wszystkie wymienione wyżej gry i zabawy zmierzające do poprawy lub utrwalenia poprawnej pisowni należy prowadzić tak, aby uczniowie musieli głośno wypowiedzieć potrzebny wyraz, a dopiero potem go zapisali. Zabawy polegające na odnalezieniu nowych wyrazów w obrębie jednego, dłuższego lub na wy-

mianie liter w celu stworzenia nowego wyrazu powodują niekiedy pytanie: „Czy istnieje takie słowo?". Jest to doskonała okazja wprowadzenia pracy ze słownikiem z prostą instrukcją dla ucznia: „sprawdź sam".

Dla celów kontroli i oceny pisowni najlepiej nadaje się technika dyktanda cząstkowego, gdyż precyzyjnie pozwala sprawdzić pisownię wybranych wyrazów. Dyktando cząstkowe ma też, jak wiemy, obiektywną i precyzyjną punktację: 1 pkt. za dobrą pisownię danego wyrazu i 0 pkt. za nieprawidłową pisownię.

Tak przedstawiają się podstawowe techniki nauczania poprawnej pisowni.

Podsumujmy teraz zasady jej nauczania.

ZASADY NAUCZANIA PISOWNI

Oto podstawowe zasady, którymi należy kierować się w nauczaniu pisowni:

ZASADA 1 - Graficzny kształt wyrazu wprowadzamy dopiero wtedy, kiedy dźwiękowa forma wyrazu została już dobrze opanowana. Inaczej spowodujemy zjawisko interferencji polegające na tym, iż uczniowie będą wymawiać wyrazy według ich pisowni. Stąd podstawowy schemat nauczania prowadzi **od języka mówionego - do języka pisanego** w kolejności: słuchanie - mówienie - czytanie - pisanie.

ZASADA 2 - Pisownię wyrazu trenujemy dopiero wtedy, kiedy uczeń zetknął się już z jego graficzną formą, a więc po pierwszych próbach odczytywania wyrazu zapisanego na tablicy lub w książce. Wprowadzamy więc ćwiczenia prawidłowej pisowni wtedy, kiedy uczeń poznał już relację między dźwiękiem a zapisem, czyli kiedy opanował już wypowiadanie i odczytywanie danego wyrazu czy zwrotu. Tu podstawowy schemat kolejności działania to: **odczytywanie - zapis.**

ZASADA 3 - Naukę poprawnej pisowni prowadzimy ucząc najpierw odwzorowywania czyli przepisywania (kopiowania), potem dopiero przechodząc do próby samodzielnego zapisu. Schemat kolejności postępowania to więc **odwzorowywanie - samodzielny zapis.**

ZASADA 4 - By nie piętrzyć trudności, pisownię wyrazu trenujemy jako naukę prostego zapisywania, a nie jako element twórczego pisania w języku obcym. Do sprawności samodzielnego pisania przechodzimy dopiero wtedy, gdy pisownia poszczególnych elementów nie powoduje już większych trudności. Podstawowy schemat kolejności nauki to: **zapis wyrazu lub zwrotu według wzoru - próba samodzielnego napisania zdania / krótkiego tekstu.**

ZASADA 5 - Dobrze jest **podawać pewne reguły zapisu,** np. sposób zapisu końcówki trzeciej osoby liczby pojedynczej czasownika, sposób zapisu końcówki czasu przeszłego itp. Występują tu oczywiście, trudności związane z nieregularnością relacji między dźwiękiem a kształtem graficznym. Warto jednak pomóc uczniom zorientować się, co jest regułą, a co nieregularnością.

ZASADA 6 - Dobrze jest **przerzucać utrwalanie pisowni do pracy domowej** uczniów, gdyż ten typ zadania wyjątkowo dobrze nadaje się do pracy własnej. Warto przy tym dbać o to, by nie spowodować interferencji pisma i nie uszkodzić wypracowanej już wymowy. Stąd zadawanym do domu ćwiczeniom w pisaniu powinny towarzyszyć polecenia przesłuchania odpowiedniego fragmentu kasety.

ZASADA 7 - **Naukę pisowni dobrze wspiera sprawność czytania,** przypominając kształty graficzne wyrazów. Dlatego warto zaprojektować częste, krótkie ćwiczenia w cichym czytaniu: mini-ćwiczenia w czytaniu głośnym jako trening wymowy określonych dźwięków czy zwrotów oraz mini-porcje czytania - jako element pracy domowej.

Warunkiem powodzenia nauki jest zachowanie pewnej, stałej kolejności działania. Odwzorowywanie wprowadzamy więc przed samodzielnym zapisem, zapis jednowyrazowy przed zapisem zwrotów czy zdań, a samodzielne pisanie po przeprowadzeniu ćwiczeń w przepisywaniu i odwzorowywaniu. Jak widać, panują tu dwie podstawowe zasady. Pierwsza z nich to **zasada wcześniejszego wprowadzania języka mówionego niż języka pisanego.** Druga zaś, to **zasada stopniowania trudności.**

Rozdział 13. **NAUCZANIE SŁOWNICTWA**

ROLA SŁOWNICTWA

Znaczenie słownictwa zmienia się nieco w zależności od celów nauczania, jakie sobie stawiamy. W metodach ukierunkowanych na poprawność gramatyczną słownictwo odgrywało niezbyt dużą rolę, gdyż uwaga nauczycieli autorów podręczników kierowała się głównie na opanowanie reguł składniowych. Dziś, gdy podstawowym celem nauki jest umiejętność skutecznego porozumiewania się i dążymy do rozwinięcia u uczniów kompetencji komunikacyjnej, słownictwo odgrywa w nauczaniu bardzo dużą rolę. Dzieje się tak dlatego, że umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie. **Blokada komunikacji to najczęściej skutek nieznajomości potrzebnego słownictwa.**

Wynika stąd konieczność konsekwentnego prowadzenia stałej, regularnej pracy nad wzbogacaniem słownictwa uczniów, tym bardziej, że bez ćwiczeń

leksykalnych nie będzie możliwy dalszy rozwój sprawności mówienia, słuchania ze zrozumieniem, czytania i pisania. Jak wobec tego prowadzić naukę słownictwa?

Naukę słownictwa prowadzi się w trzech zasadniczych etapach:

ETAP I - wprowadzanie nowego słownictwa,

ETAP II - utrwalanie nowego słownictwa,

ETAP III - powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego.

Działania dydaktyczne z tych etapów określamy jako **ćwiczenia przedkomunikacyjne,** a więc te, które - dostarczając pewnych cegiełek językowych - pozwolą nam później kształcić umiejętności językowe.

Powodzenie nauki słownictwa w dalszych fazach jest warunkowane tym, czy dostatecznie wcześnie włączamy nowe słownictwo w pracę nad rozwijaniem czterech podstawowych sprawności językowych, tj. mówienia, słuchania, czytania i pisania. Innymi słowy, sukces zależy od tego, czy umiemy włączyć słownictwo do działań, które stanowią już tzw. **ćwiczenia komunikacyjne.**

WPROWADZENIE NOWEGO SŁOWNICTWA

Prezentacja nowego słownictwa, jakiego chcemy nauczyć na danej lekcji, może przybrać różne formy w zależności od poziomu zaawansowania uczniów i w zależności od rodzaju wyrazów, które mają być przedmiotem nauki. Poniżej przedstawimy kilka podstawowych sposobów. Wszystkie one polegają na zaprezentowaniu nowego wyrazu w kontekście zdaniowym, nigdy zaś jako pojedynczego wyrazu podanego w izolacji. Ta podstawowa zasada dotyczy wszystkich omawianych tu sposobów. Ważne jest, by zdanie było proste, zrozumiałe i łatwe, a nowy wyraz stanowił jedyną trudność. Nie wolno nam dopuścić do tego, by zdanie zawierało trudność innego rodzaju, np. jakąkolwiek trudność gramatyczną. Wyraz wprowadzamy w dobrze znanej uczniom, prostej strukturze. Temu zdaniu może towarzyszyć obrazek, gest, przedmiot lub inne zdanie, nieco inaczej sformułowane, które ułatwia zrozumienie znaczenia danego wyrazu, np. podając jego synonim.

Oto podstawowe sposoby prezentacji nowej leksyki:

SPOSÓB 1: **Wskazanie przedmiotu**
Polega on na zilustrowaniu znaczenia wypowiadanego wyrazu poprzez prezentację przedmiotu, który ten wyraz oznacza. Sposób ten nadaje się do wprowadzenia nazw przedmiotów, które znajdują się w klasie lub tych, które łatwo można przynieść do klasy.

SPOSÓB 2: **Pokazanie obrazka**
Polega on na zilustrowaniu znaczenia wypowiadanego wyrazu za pomocą planszy, mapy, obrazka, plakatu, widokówki czy po prostu fotografii. Nadaje się do prezentacji tych wszystkich wyrazów, które dają się przedstawić wizualnie, ale których nie ma w klasie i trudno je do niej przynieść. Nadaje się też do prezentacji nowych czasowników na obrazkach przedstawiających czynności.

SPOSÓB 3: **Ilustracja za pomocą gestu i mimiki**
Sposób ten polega na przekazaniu znaczenia wyrazu za pomocą środków niewerbalnych: gestu, wyrazu twarzy, pozy. Nadaje się on do prezentacji wielu czasowników sposobem pantomimicznym (nauczyciel otwiera okno, pisze, czyta, siada, wstaje itp.), wielu cech - za pomocą gestu (kolory, kształty) i pozy (cechy takie jak skromny, zarozumiały), wreszcie wielu przyimków poprzez zmianę usytuowania (obok, przy, za, przed itp.).

Te trzy pierwsze sposoby można wykorzystać najwcześniej, to znaczy w pracy z początkującymi. Przydatne są także w pracy z dziećmi. Następne dwa sposoby (4 i 5), które tu za chwile omówimy, przydatne są w pracy z uczniami, którzy już poznali podstawy języka, ale wciąż jeszcze znajdują się na poziomie elementarnym.

SPOSÓB 4: **Synonim**
Sposób ten polega na objaśnieniu znaczenia nowego wyrazu poprzez podanie innego wyrazu, którego znaczenie uczniowie rozumieją, a który znaczy mniej więcej to samo, np. niewielki - mały, ogromny - duży, itp. Wbrew przekonaniu wielu nauczycieli, liczba synonimów występujących w podręcznikach jest spora, toteż sposób ten można wprowadzać dość wcześnie.

SPOSÓB 5: **Antonim**
Sposób ten polega na objaśnieniu znaczenia nowego wyrazu poprzez podanie jego przeciwieństwa, jeśli uczniowie znają już wyraz oznaczający cechę przeciwstawną, np. ciepły - nie jest zimny. Dobrze, by antonimowi towarzyszył wyraźny gest zaprzeczenia. Inaczej uczeń może potraktować objaśnienie jako synonim, czyli pomylić sposób 4 i sposób 5.

Dla uczniów średniozaawansowanych nadają się jeszcze dwa inne sposoby - sposób 6 i 7.

SPOSÓB 6: **Objaśnienie**
Sposób ten polega na opowiedzeniu o tym, co oznacza dany wyraz za pomocą krótkiej wypowiedzi lub dialogu. Na przykład: „odziedziczyć - Ojciec miał pieniądze w banku. Umarł. Daniel to jego jedyny syn. Teraz Daniel ma te pieniądze. Teraz są to pieniądze Daniela. Daniel je odziedziczył". Jeśli objaśnienie może budzić wątpliwości, dobrze jest zapytać uczniów o polski odpowiednik i ewentualnie skorygować ich domysł.

SPOSÓB 7: **Definicja**

Sposób ten, również odpowiedni dla średniozaawansowanych i zaawansowanych uczniów, polega na podaniu definicji danego wyrazu. Może to być prosta, niekoniecznie precyzyjna i naukowa definicja podana przez nauczyciela, np.: „ssak to zwierzę, które w dzieciństwie żywi się mlekiem matki". Może to być również definicja słownikowa. Definicja jest również dobrym sposobem wdrożenia uczniów do korzystania z jednojęzycznego słownika.

W każdym przypadku pojawienia się trudności w zrozumieniu, wymienionym sposobom może i powinien towarzyszyć polski odpowiednik.

SPOSÓB 8: **Polski odpowiednik**

Sposób ten polega na podaniu odpowiednika (tłumaczenia) danego słowa w języku ojczystym. Stosowany rzadko i wówczas, gdy pozwala na rzeczywistą oszczędność czasu w toku objaśniania wyrazów abstrakcyjnych, może okazać się naprawdę użyteczny. Przydatny jest także wówczas, gdy towarzyszy jednemu z poprzednio podanych sposobów. Bywa jednak, niestety, nadużywany przez nauczycieli. Nadużywanie tłumaczenia jest nieuzasadnione, gdyż w istocie niezwykle rzadko zawodzą wszystkie poprzednie sposoby. To brak wprawy i pewne wygodnictwo leżą u źródeł stałego tłumaczenia nowowprowadzonych wyrazów na język polski. Wygodnictwo to obraca się jednak szybko przeciw samemu nauczycielowi. Stosowanie tłumaczeń powoduje bowiem w dalszych miesiącach pracy wiele negatywnych skutków. W efekcie kosztuje nauczyciela znacznie więcej pracy, której można łatwo uniknąć stosując siedem pierwszych sposobów wprowadzania nowego słownictwa. Te negatywne skutki stosowania tłumaczeń to:

- traktowanie języka obcego przez ucznia tak, jakby był dosłownym tłumaczeniem z języka polskiego, co prowadzi do setek leksykalnych i gramatycznych błędów interferencyjnych,
- zapominanie wyrazów poprzez brak treningu w odniesieniu do tej leksyki, która w naturalny sposób pojawiłaby się i przypomniała w objaśnieniach, synonimach, antonimach i definicjach,
- lęk przed tekstami, których sens byłby dla uczniów zrozumiały pomimo nieznajomości niektórych wyrazów,
- powolny rozwój sprawności rozumienia ze słuchu, która przy stałym stosowaniu siedmiu wcześniejszych sposobów rozwija się względnie łatwo,
- zwolnione tempo nauki, które jest naturalną konsekwencją tego, iż znaczne fragmenty lekcji toczą się w języku polskim.

Tak więc podać polski odpowiednik warto tylko w ostateczności, po uprzednim wypróbowaniu innych sposobów.

Dobrym sposobem zmniejszania szkodliwości tłumaczenia, jeśli już je stosujemy, jest technika zwana „sandwich" czyli „kanapka" polegająca na potrójnej sekwencji:

1. obcojęzyczne zdanie z nowym wyrazem wypowiedziane głośno i dobitnie,
2. polski odpowiednik jednowyrazowy wypowiedziany znacznie mniej dobitnie,
3. głośne, dobitne, ponowne powtórzenie obcojęzycznego zdania.

TECHNIKI NAUCZANIA SŁOWNICTWA

Omówione sposoby prezentacji nowego materiału leksykalnego można wspomóc kilkoma dodatkowymi technikami ćwiczeniowymi ułatwiającymi zapamiętywanie nowych wyrazów. Oto niektóre z nich:

Wymyśl kształt

Po wprowadzeniu nowego wyrazu prosimy uczniów, aby starali się zapisać ten wyraz w taki sposób, który skojarzy im zapis ze znaczeniem wyrazu i tym samym ułatwi zapamiętywanie.

Na przykład:

p
i
o
n
o
w
y
poziomy

Skojarz wyraz z imieniem na daną literę

Ćwiczenie to utrwala nowy materiał leksykalny poprzez kojarzenie nowego wyrazu z imieniem zaczynającym się na tę samą literę. Zadaniem ucznia jest dopisanie obok nowego wyrazu odpowiedniego imienia (np. malować - Marysia, pisać - Paweł), podkreślenie obu identycznych pierwszych liter obu wyrazów i utworzenie najprostszego zdania o osobie noszącej to imię, tak aby zdanie to zawierało oba te wyrazy, np.: Marysia maluje. Technika ta utrwala więc nowy wyraz poprzez skojarzenie graficzne.

Skojarz wyraz z zawodem

Ćwiczenie to utrwala nowy materiał leksykalny poprzez kojarzenie nowego wyrazu z jednym z typowo wykonywanych zawodów, np. kucharz, nauczyciel, inżynier, lekarz itp. I tak nowy wyraz „oszacowywać" uczeń może skojarzyć z zawodem inżyniera, a nowy wyraz „zapach" z zawodem kucharza. Zadaniem ucznia jest wpisać obok poznanego wyrazu zawód, z którym kojarzy mu się ten wyraz. Technika ta utrwala więc nowy wyraz poprzez skojarzenie tematyczne.

Skojarz wyraz z pomieszczeniem

Ćwiczenie to utrwala nowy materiał poprzez kojarzenie nowego wyrazu z jednym z pomieszczeń w obszernym mieszkaniu czy domu, np.: sypialnia, kuchnia, gabinet, hol itp. I tak nowy wyraz „kalkulować" uczeń może kojarzyć z gabinetem, a słowo „kwaśny" z kuchnią. I tu zadaniem ucznia jest wpisanie obok swojego skojarzenia nowego wyrazu.

Skojarzenia - jak widać - mogą być różne. Nie ma dobrych i złych skojarzeń. Utrwalanie wyrazu następuje poprzez skojarzenie tematyczne, funkcjonalne albo też skojarzenie miejsca i czasu. Im więcej skojarzeń, tym lepsze zapamiętywanie.

Rysunek

Ćwiczenie to polega na umieszczeniu obok nowego wyrazu choćby najbardziej szkicowego rysunku, który pozwoli uczniowi lepiej zapamiętać znaczenie poznanego słowa. Warto jest grupować wyrazy wokół jednego rysunku, o ile wprowadzamy wyrazy z tego samego kręgu tematycznego, np. wyrazy dotyczące naczyń stołowych i sztućców grupujemy na rysunku stołu.

Podsumowując powyższe uwagi, dobrze jest pamiętać nie tylko o różnych sposobach wprowadzania nowego słownictwa, ale i o różnych technikach wspomagających ich zapamiętywanie. Dopiero umiejętna kombinacja obu tych działań przyniesie pożądane rezultaty. Dobrze więc, by sposoby te wzajemnie się uzupełniały. Jeśli np. prowadzimy prezentację za pomocą ilustracji, dobrze uzupełni ją technika wspomagająca o charakterze tematycznym, np. technika zawodów, a jeśli prowadzimy prezentację za pomocą objaśnień, dobrze uzupełni ją technika wspomagająca typu rysunkowego, np. technika kształtu.

UTRWALANIE NOWEGO SŁOWNICTWA

Utrwalanie nowego słownictwa to przede wszystkim, w najwcześniejszej fazie, także kontrola jego właściwej percepcji przez uczniów. Drogą do tego jest skłonienie uczniów do poprawnego powtórzenia nowego wyrazu.

Powtórzenia, jak już wiemy, dokonują się dzięki sposobowi nauczania zwanemu techniką imitacji, używaniem poznanego materiału w zdaniach, techniką gier i zabaw oraz korzystaniem z tekstów i nagrań zawierających nowe słownictwo. Przypatrzmy się im nieco dokładniej.

Imitacja

Technika ta jest pod pewnymi względami podobna do techniki imitacji stosowanej w nauczaniu produkowania dźwięków (patrz rozdział 11). Dzieje się tak dlatego, że w nauce wymowy kładzie się nacisk na powtarzanie całych wyrazów, a nie izolowanych dźwięków. Tu więc spotykają się oba działy nauczania: uczenie wymowy i uczenie leksyki.

W technice imitacji, zlecając powtarzanie nowego wyrazu za nauczycielem, kierujemy się następującymi czterema zasadami spośród tych, które charakteryzowały imitację w nauczaniu wymowy:
- Pierwsze powtórzenia powinny być powtórzeniem chóralnym, aby zachęcić i ośmielić uczniów do wypowiadania się.
- Następne powtórzenia należy stosować w stopniowo zmniejszających się grupach, a więc rzędami, szeregami, czwórkami, ławkami (parami), aż do powtórzeń indywidualnych.
- Wskazując, kto ma powtarzać, kiedy i w jakim tempie, należy stosować nie głos, a kontakt wzrokowy i gest.
- Jeśli występują kłopoty z powtórzeniem długiego i trudnego wyrazu, sugerujemy powtarzanie od końca, jak np. „examination, -ation, -nation, -mination, examination".

Inny sposób utrwalania już poznanego materiału to używanie go w zdaniach.

Imiona

Technika imion to najprostszy sposób układania prostych zdań z nowym wyrazem. Narzuca ona jedynie wymogi graficzne, gdyż imię osoby powinno zaczynać się na tę samą literę, co dany wyraz.

Jest to jednak tylko jeden przykład z szerszej grupy ćwiczeń w używaniu nowego materiału leksykalnego w zdaniach. Inne możliwości to:
- mówienie prostymi zdaniami o swoich upodobaniach (po opanowaniu nazw potraw każdy wypowiada zdania „I like..." i „I don't like..."),
- mówienie prostymi zdaniami o swoim domu (po opanowaniu nazw mebli każdy wypowiada zdania o swoim mieszkaniu typu „I've got..."), itp.

Jeszcze inne techniki utrwalania nowo poznanych wyrazów mają postać gier i zabaw językowych, w toku których nauczyciel prezentuje pewną liczbę pozna-

nych przez uczniów wyrazów (w formie zapisu lub wypowiedzi), po czym je zasłania, a uczniowie mają przypomnieć sobie możliwie dużo elementów. Oto przykład:

Zabawa KIM

Nauczyciel wypowiada 10 wyrazów, które niedawno uczniowie poznali. Wypowiada je tylko raz, prosząc uprzednio o pełną koncentrację. Zadaniem uczniów jest zapamiętać możliwie jak najwięcej z nich, powtórzyć je lub zapisać.

Nauczyciel może też zapisać 10 wyrazów na tablicy, potem zaś po krótkim przyjrzeniu się im przez uczniów, zetrzeć je. Zadaniem uczniów jest wówczas odtworzenie możliwie wielu z tych wyrazów.

Stałymi sposobami utrwalania jest korzystanie z tekstów i nagrań zawierających nowe słownictwo, a więc stosowanie ćwiczeń typowo sprawnościowych. Omówimy je w rozdziałach poświęconych rozwijaniu sprawności językowych, tj. w rozdziałach 15-18.

POWTARZANIE SŁOWNICTWA

Praca nad słownictwem byłaby jednak całkowicie nieefektywna, gdybyśmy ograniczyli się jedynie do prezentacji nowego materiału leksykalnego i jego utrwalania. Musimy przecież zadbać nie tylko o zapamiętywanie, ale także o przechowywanie materiału w pamięci i o łatwość jego przywołania w momencie, kiedy okazuje się potrzebny. Dlatego kluczową sprawą dla znajomości słownictwa jest ciągłe powtarzanie wcześniej opanowanego materiału. Pozwoli to na stałe utrzymanie go w gotowości i niedopuszczanie do jego zapominania.

Najlepszą drogą do utrwalania poznanego słownictwa jest **powracanie do dawniej przeczytanych tekstów i wcześniej przesłuchanych taśm - i to z okazji prowadzenia ćwiczeń innych niż słownikowe.** I tak np. krótkie ćwiczenie wymowy można przeprowadzić nie na bieżącym tekście, a na tym, który przerabiano miesiąc wcześniej. Dawne teksty doskonale funkcjonują jako punkty startowe do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dostarczając zrozumiałego tematu, a jednocześnie zapewniając przy okazji powtórzenie słownictwa. W tym podrozdziale zajmiemy się jednak ćwiczeniami czysto leksykalnymi, pozostawiając do omówienia pracę z tekstem w rozdziałach 15-18 traktujących o sprawnościach językowych.

Ćwiczenia leksykalne, oprócz omówionych już ćwiczeń wprowadzających nowy materiał leksykalny, a więc inaczej mówiąc technik prezentacji, można podzielić na ćwiczenia tematyczne, asocjacyjne i skojarzeniowe.

Ćwiczenia tematyczne polegają na grupowaniu trenowanych wyrazów wokół jednej sprawy, jednego pojęcia czy jednego pola tematycznego.

Ćwiczenia asocjacyjne czyli skojarzeniowe to takie, w których wyrazy w postaci wolnych skojarzeń tworzą się w umyśle ucznia jako reakcja na jakiś bodziec (np. na już usłyszany wyraz czy obejrzany rysunek).

Ćwiczenia kategoryzacyjne to takie, w których wyrazy grupuje się w oddzielne kategorie według określonego kryterium. Na przykład, w podanej grupie wyrazów trzeba wyszukać i oddzielić te, które wiążą się z jedzeniem od tych, które wiążą się z piciem i tych, które dotyczą wyposażenia kuchni.

Możliwe są, oczywiście, wszelkie połączenia tych ćwiczeń, np. **ćwiczenia kategoryzacyjno-tematyczne czy tematyczno-asocjacyjne.**

Inne sposoby utrwalania wcześniej poznanego słownictwa to ćwiczenia pozwalające na szybkie powtórzenie dużej liczby wyrazów. Celowi temu służy np. technika skojarzeń tematycznych.

Skojarzenia tematyczne

Ćwiczenie to polega na gromadzeniu wielu wyrazów wokół podstawowego słowa będącego osią skojarzeń. Nauczyciel podaje wyraz - oś skojarzeń, np. dyskoteka. Zadaniem uczniów jest podawanie wyrazów, które kojarzą się im z treścią wyrazu podanego przez nauczyciela (np. tańczyć, muzyka, światło, migać, dziewczyna, tłok, wesoło, kaseta itp.). Pozwala to w szybkim tempie powtórzyć i sprawdzić zarówno znajomosć, jak i wymowę bardzo wielu różnych wyrazów. Ćwiczenie to można także ukierunkować na ortografię, a więc wykonywać pisemnie w grupach i przekazywać listy sporządzone przez poszczególne grupy innym, w celu ich przedłużenia.

Inne ćwiczenie pozwalające na uaktywnienie wielu rozmaitych wyrazów, niekoniecznie tematycznie ze sobą związanych, jak to było w poprzednim typie ćwiczenia, to technika skojarzeń łańcuszkowych.

Skojarzenia łańcuszkowe

Ćwiczenie to polega na podaniu przez nauczyciela lub ucznia jakiegoś wyrazu i prośbie o wyraz, z którym kojarzy się ten pierwszy. Następnie ów drugi wyraz staje się bodźcem dla dalszego skojarzenia, ten trzeci dla czwartego itp., np. woda - mokry, mokry - ręcznik, ręcznik - łazienka, łazienka - dom, dom - ulica, itp. Ćwiczenie to nie obraca się w żadnym konkretnym polu tematycznym, uruchamia wiele pól - może nieco bezładnie, ale ma ogromną zaletę - powoduje, iż uczniowie słuchają się nawzajem i podają słowa, o których w danym kręgu tematycznym nigdy by nie pomyśleli. Ćwiczenie to można prowadzić jako jednowyrazowe, np. „water - swimming, swimming - summer, summer - green" lub jako ćwiczenie zdaniowe. W języku angielskim brzmi to np. tak:

„Water... It makes me think of swimming.
Swimming... It makes me think of summer". itp.

Jeszcze inny sposób powtarzania i utrwalania słownictwa to ćwiczenia kategoryzacyjne. Na przykład techniki: „trzy podobne", „wyrazu nie pasującego do pozostałych", czy „profilu".

Trzy podobne

W ćwiczeniu tym nauczyciel podaje wyraz będący klasą zjawisk, np. kolor, pożywienie, napój, pojazd. Zadaniem ucznia jest podać trzy przykłady rzeczowników mieszczących się w tej grupie. Taką zabawę (zwaną „Three of a kind") można prowadzić także zawyżając liczbę wymaganych wyrazów do np. sześciu („Six of a kind"), w zależności od umiejętności uczniów.

Wyraz nie pasujący do pozostałych

W tym ćwiczeniu nauczyciel podaje cztery wyrazy, z których trzy tworzą logiczną całość, a jeden nie pasuje do pozostałych („odd man out"). Na przykład March, Paris, April, June, gdzie w oczywisty sposób wyraz „Paris" nie pasuje do pozostałych, które są nazwami miesięcy. Zadaniem ucznia jest wskazać wyraz, który nie pasuje do reszty. Na nieco bardziej zaawansowanym poziomie nauczania warto zadawać po każdej poprawnej odpowiedzi pytanie „Dlaczego?", by sprowokować uzasadnienie dokonanego wyboru.

Profil

Zabawa ta polega na podawaniu uczniom trzech wyrazów, np. trzech przymiotników „żółty, okrągły, kwaśny", do których mają oni podać skojarzenia w postaci wyrazu, który odpowiada owym trzem słowom - w tym wypadku np. „cytryna" czy „witamina C". Niekiedy skojarzenia są jednoznaczne lub nieliczne, niekiedy jednak mogą wywołać bardzo wiele skojarzeń, jak np. trzy przymiotniki „duży, ciężki, ciemny", który to profil spełniać może zarówno wyraz czołg, jak i sweter, chmura, ale i kredens.

Skojarzenia można też wywoływać za pomocą rzeczowników (zlewozmywak, talerz, nóż) i czasowników (pływać, kąpać się, opalać).

Funkcję szybkiego powtórzenia bardzo dobrze spełniają również ćwiczenia prowadzone techniką tematyczną, np. techniką sytuacyjną.

Sytuacja - sceneria

Tego rodzaju ćwiczenie wiąże się z zaprezentowaniem uczniom sytuacji-scenerii. Może to być pomieszczenie, w którym przebywają, widok z okna, obrazek, widokówka. Zadaniem uczniów jest podanie lub wypisanie wszystkich wyrazów, które wiążą się z daną sytuacją-scenerią. Istnieje tu wiele wariantów postępowania:

- uczniowie pracują w grupach i przekazują sobie nawzajem listy wyrazów, do których każdy następny zespół dopisuje wyrazy, których nie podała poprzednia grupa,
- uczniowie pracują wykorzystując kilka różnych obrazków (widokówek, zdjęć). Do jednego z nich podają listę wyrazów, zadaniem pozostałych jest zgadnąć, o który obrazek chodzi,
- ograniczamy liczbę i zakres wyrazów instrukcją, np.:

„Podaj nazwy wszystkiego, co stoi na podłodze".
„Podaj wszystkie kolory i kształty wiążące się z obrazkiem".
„Podaj wszystkie czynności, które wiążą się z treścią obrazka" itp.

W powyższych ćwiczeniach warto jest stopniowo przekazywać rolę nauczyciela uczniom. To oni sami mogą wypowiadać wyrazy-osie skojarzeń w technice skojarzeniowej, wyrazy-klasy w technice trzech podobnych wyrazów, czy zestawy czterech wyrazów w technice wyrazu nie pasującego do pozostałych. Pozwoli to nauczycielowi pełnić rolę konsultanta i osoby stymulującej, a nie lidera i reżysera.

Bardzo wiele pracy nad słownictwem odbywa się w trakcie trenowania nowej struktury gramatycznej, kiedy to powtarza się konstrukcja zdania, ale zmienia się jego zawartość leksykalną. Dlatego ucząc nowej struktury warto starannie przewidzieć, jakie grupy wyrazów będą potrzebne do tego celu i jakie będzie można przećwiczyć w związku z ową strukturą (na przykład nazwy sportów przy pytaniu o umiejętności, czy też nazwy produktów spożywczych przy mówieniu o tym, co jest nam potrzebne). Wrócimy do tego zagadnienia omawiając nauczanie struktur gramatycznych w rozdziale 14.

ĆWICZENIA LEKSYKALNE ZWIĄZANE Z TEKSTEM

Specyficzna grupa ćwiczeń leksykalnych to ćwiczenia, jakie wiążą się z tekstem przeznaczonym do słuchania lub czytania. Można je podzielić na ćwiczenia do przeprowadzenia w trzech kolejnych etapach pracy, a mianowicie: przed rozpoczęciem pracy nad tekstem, w trakcie pracy nad tekstem i po zapoznaniu się z tekstem.

Omówimy je kolejno.

Ćwiczenia przed rozpoczęciem pracy nad tekstem

Przed zapoznaniem się z tekstem można wprowadzić technikę przewidywania wyrazów w tekście.

Przewidywanie wyrazów, jakie wystąpią w tekście

Istotą tej techniki jest zaprezentowanie uczniom treści tekstu za pomocą jego tytułu lub nie więcej niż jednozdaniowego streszczenia. Na przykład tekst nosi

tytuł „Kuchnia francuska" albo też „Tekst mówi o zaletach francuskiego jedzenia". Prosimy następnie uczniów o wymienianie wyrazów, które zapewne wystąpią w takim tekście.

Takie ćwiczenie to nie tylko tematyczne i skojarzeniowe ćwiczenie powtarzające słownictwo dotyczące jedzenia i smaków. To także dobre przygotowanie do zrozumienia nieznanego tekstu.

Ćwiczenia w trakcie pracy nad tekstem

W trakcie pracy nad tekstem można wykorzystać technikę synonimów, antonimów i parafrazy.

Technika synonimów polega na tym, by możliwie dużo wyrazów w tekście zastąpić ich synonimami, a więc wyrazami o zbliżonym znaczeniu.

Technika antonimów polega na tym, by wiele wyrazów zastąpić ich antonimem, a więc odwrotnością ich znaczenia, np.: „Był spory - Nie był mały".

Technika parafrazy polega na tym, by w miarę możliwości przeformułować tekst, zastąpić go innymi wyrazami, synonimami, antonimami, uproszczeniami, „powiedzieć to samo inaczej".

Ćwiczenia po zapoznaniu się z tekstem

Po zapoznaniu się z tekstem można posłużyć się z kolei techniką wyrazów kluczowych lub techniką róży wyrazów.

Wyrazy kluczowe

Ćwiczenie to polega na wybraniu z tekstu pewnej liczby wyrazów (liczbę określa nauczyciel, przeważnie jako zestaw 5-10 wyrazów), które są, zdaniem ucznia, najważniejsze dla treści tekstu i najlepiej go streszczają (a więc tzw. „keywords"). Ćwiczenie to dobrze jest wykonywać w parach, gdzie konieczne jest uzgadnianie stanowisk między uczniami.

Ciekawym wariantem tego ćwiczenia jest przygotowanie listy 10 wyrazów kluczowych i skracanie tej listy w grupach do 3-4 wyrazów, co wywołuje potrzebę negocjacji i uzasadniania opinii.

Dobre efekty przynosi też technika róży wyrazów.

Róża wyrazów

Ćwiczenie to polega ona na znalezieniu wyrazów-kluczy, nie więcej jednak niż sześciu i napisaniu ich na tablicy tak, by tworzyły koło. Graficznie pozostawia to dość miejsca, by przejść do wcześniej omówionych technik, a zatem by technikę róży wyrazów połączyć z zapisem, obok każdego wyrazu-klucza, słów o zbieżnym lub przeciwstawnym znaczeniu, a więc synonimów lub antonimów.

Jest to ćwiczenie umożliwiające tworzenie tzw. map umysłowych.

Mapy umysłowe

Mapy umysłowe (mind-mapping) to ćwiczenia pozwalające na graficzne przedstawienie dużych liczb wyrazów lub ich rodzin zgodnie z własnymi skojarzeniami.

Spośród podanych wyżej ćwiczeń i technik do kontroli i oceny nadają się najlepiej: technika skojarzeń tematycznych i technika wyrazu nie pasującego do pozostałych. Kontrola i ocena powinna być każdorazowo prowadzona na dużej liczbie wyrazów i punktowana w systemie 1/0; tzn. 1 pkt. za odpowiedź dobrą, 0 pkt. za brak odpowiedzi. Słownictwo jest jednak rzadko testowane w izolacji, częściej zaś w obrębie sprawności słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania, o czym będzie mowa w w rozdziałach 15 i 16. Jakkolwiek jednak sprawdzamy znajomość słownictwa - niekorzystne jest łączenie kontroli znajomości wyrazów i kontroli ich poprawnego zapisu. Warto poświęcić temu zagadnieniu dwa oddzielne testy, np. test słownictwa i dyktando cząstkowe.

ZASADY NAUCZANIA SŁOWNICTWA

ZASADA 1 - Słownictwo to dział niezbędny dla wykształcenia kompetencji komunikacyjnej ucznia, wymaga więc zainwestowania większych wysiłków ze strony nauczyciela i to zarówno w fazie prezentacji, jak i w fazie utrwalania materiału. Błędem dydaktycznym jest koncentracja tylko i wyłącznie na poprawności gramatycznej wypowiedzi ucznia.

ZASADA 2 - Utrwalanie musi dotyczyć nie tylko nowego, ale także wcześniej poznanego materiału. Nawet wówczas, gdy uczenie się zachodzi szybko, równie szybko zachodzi proces zapominania.

ZASADA 3 - Utrwalanie i przypominanie wcześniej opanowanego materiału musi odbywać się często i regularnie, stąd waga lekcji powtórzeniowych w nauczaniu leksyki.

ZASADA 4 - Utrwalanie i przypominanie nie powinno odbywać się w stale tej samej kolejności. Najlepiej zapamiętuje się wyrazy powtarzane na początku nauki i na końcu, dobrze zatem, by na tych pozycjach pojawiały się coraz to inne wyrazy.

ZASADA 5 - Utrwalanie powinno odbywać się w toku ćwiczeń przedkomunikacyjnych i komunikacyjnych, a więc zarówno ćwiczeń ukierunkowanych na izolowane wyrazy, jak i ćwiczeń ukierunkowanych na wypowiedzi zawierające te wyrazy.

ZASADA 6 - Warunkiem powodzenia w nauce słownictwa obcojęzycznego jest wielość możliwych skojarzeń, a więc skojarzenia graficzne, tematyczne, wizualne i gramatycznie. Ideałem jest tu więc sytuacja, w której np. wyraz „tańczyć" będzie się kojarzyć jednocześnie:

- z innymi wyrazami na „t",
- z tematem „czas wolny" „hobby" czy „party",
- z grupą czasowników regularnych,
- z tekstem, w którym wystąpił po raz pierwszy,
- ze szkicowym rysunkiem tańczącej pary z zeszytu.

Elastyczność magazynowania i przywoływania potrzebnego wyrazu to gwarancja trwałości zapamiętywania i gotowości pamięci.

Stosowanie wymienionych tu zasad sprzyja szybkości i trwałości zapamiętywania, ale także i łatwości skutecznego przywoływania potrzebnego wyrazu wówczas, gdy okazuje się przydatny.

Rozdział 14. NAUCZANIE GRAMATYKI

ROLA GRAMATYKI

Znaczenie gramatyki w nauczaniu języka obcego zmieniało się w zależności od panujących w danym okresie przekonań metodycznych. Przypisywano jej dużą rolę w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej i w metodzie kognitywnej. W metodzie bezpośredniej i naturalnej, a także w wielu metodach niekonwencjonalnych rola jej zmniejszyła się - uważano bowiem, że bezpośredni kontakt z językiem z czasem i tak zaowocuje poprawnością wypowiedzi ucznia.

Podejście komunikacyjne przez długi okres odsuwało gramatykę na dalszy plan, a i dziś - choć proporcje między dążeniem do skuteczności wypowiedzi, a dążeniem do jej poprawności gramatycznej są znacznie bardziej wyważone - rola gramatyki jest w tej metodzie określana jako znacznie mniejsza niż rola słownictwa czy rola sprawności językowych. Wiąże się to z ukierunkowaniem uwagi na **skuteczny przepływ informacji.** Popatrzmy na prosty przykład. Jeśli obcokrajowiec powie „trzecia - ja - przyjść - jutro - pan - tu - ta biuro" to skuteczność jego wypowiedzi będzie bardzo duża i informacja zostanie przekazana. Jeśli jednak znając końcówki i formy czasów gramatycznych nie będzie on znał wyrazów: „biuro, pan, przyjść, trzecia", to jednak takiej informacji nie będzie w stanie przekazać nawet w sposób ułomny. Dlatego właśnie te metody, którym zależy przede wszystkim na przepływie informacji, nigdy nie umieszczają gramatyki wysoko w hierarchii celów nauczania.

Wiadomo jednak, że niekiedy nieznajomość gramatyki zaburza komunikację powodując nieporozumienia, a poza przekazaniem informacji - w porozumiewaniu się istotna jest także pewna elegancja przekazu. Przedstawicielka poważnej firmy nie powinna przekazywać informacji w sposób podany w powyższym przykładzie, ponieważ niegramatyczne wypowiedzi źle świadczą o wykształceniu pracownika, a zatem i o wiarygodności jego instytucji. Trzeba więc **dbać równolegle o płynność i zrozumiałość wypowiedzi oraz o jej poprawność gramatyczną,** gdyż nie są to umiejętności wykluczające się.

Dopiero w przypadku konfliktu wartości wywołanego brakiem czasu np. w krótkich kursach - warto przełożyć skuteczność komunikacji nad jej poprawność.

Jak wobec tego nauczać struktur gramatycznych? Zasada działania jest tu następująca. Trzeba zapewnić **prezentację nowej struktury,** czyli po raz pierwszy ją wprowadzić tak, by uczniowie zapoznali się z jej budową i znaczeniem. Trzeba też zapewnić utrwalenie struktury, a więc trening w jej prawidłowym wypowiadaniu i budowaniu. Trzeba wreszcie, po skontrastowaniu jej budowy i znaczenia z innymi strukturami, doprowadzić do tego, by uczeń umiał **zastosować ją w praktyce.** Schemat kolejności działania jest więc następujący: **wprowadzenie (prezentacja), ćwiczenie (praktyka językowa) i stosowanie (produkcja językowa). Omówimy te fazy kolejno.**

PREZENTACJA NOWEGO MATERIAŁU GRAMATYCZNEGO

By prawidłowo przeprowadzić prezentację nowego materiału, nauczyciel musi podjąć kilka podstawowych decyzji.

DECYZJA 1 - wiąże się z pytaniem: której uczymy struktury gramatycznej? Niekiedy decyzja taka wynika z programu nauczania, niekiedy wynika ona z układu podręcznika, a niekiedy z potrzeb komunikacyjnych uczniów.

DECYZJA 2 - wiążę się z pytaniem: jakich uczymy znaczeń tej struktury? Przeważnie chodzi nam o pewien wybrany aspekt użycia danej struktury, a nie o całość zagadnienia. I tak np. ucząc początkujących angielskiego czasu Present Continuous chcemy nauczyć ich w pierwszym roku nauki tego znaczenia danej struktury, które mówi o wykonywaniu czynności w momencie, kiedy o niej mówimy. Nie interesuje nas to specyficzne znaczenie, które wiąże się np. z wyrażaniem irytacji, a które może stać się celem lekcji w nauczaniu na stopniu zaawansowanym. Ze sprawą znaczenia wiąże się też funkcja struktury - czy jest to obietnica, prognoza, sugestia, czy nakaz? Czy intencją wypowiadającego tę strukturę jest zdobycie informacji, przekazanie informacji, skłonienie rozmówcy do określonego zachowania, czy może jeszcze coś innego? Określenie aspektu i funkcji jest niezbędne, by właściwie dobrać sytuację prezentacji i sytuacje ćwiczeniowe.

DECYZJA 3 - odpowie nam na pytanie: **jakich form chcemy nauczyć?** I tak wprowadzając strukturę np. angielskiego czasu przeszłego - możemy zdecydować się wprowadzić na danej lekcji tylko formy regularne, lub 5-6 form niere-

gularnych. Decydując się z kolei na Present Simple - możemy skoncentrować się na danej lekcji wyłącznie na pierwszej i drugiej osobie liczby pojedynczej i mnogiej. Ta decyzja zależy od możliwości uczniów i wynika z zasady stopniowania trudności. Musimy dbać, by uczniowie nie byli przeciążeni lekcją i jednocześnie, by czas lekcyjny nie został zmarnowany.

DECYZJA 4 - będzie odpowiedzią na pytanie: **w jakiej sytuacji wprowadzimy i objaśnimy daną sytuację?** Dobrą sytuacją ilustrującą jedno z użyć angielskiego czasu Future Simple jest np. przepowiadanie przyszłości lub stawianie prognoz pogody („You will be rich. It will be windy"). Niedobrą sytuacją będzie tu mówienie o dniu jutrzejszym ucznia, gdyż jest to prawdopodobnie dzień wcześniej zaplanowany, co lepiej odda struktura „I'm going to...".

DECYZJA 5 - wiąże się z odpowiedzią na pytanie: **jak wprowadzimy nową strukturę?** Możemy to zrobić za pomocą konwersacji z uczniami. Możemy też przedstawić im krótka scenkę, w której pojawia się nowa struktura. Możemy też sami zademonstrować taką sytuację np. dla angielskiego czasu Present Perfect: „Proszę - Właśnie przedarłem kartkę." „Zobaczcie - Właśnie otworzyłem okno". Najlepiej, by znaczenie nowej struktury wynikało ze zrozumienia sytuacji (Dopiero co to zrobiłem i proszę - sami widzicie!) - tak bowiem uczymy się w dzieciństwie języka ojczystego.

DECYZJA 6 - odpowie na pytanie: **jakie pomoce dydaktyczne i środki techniczne będą nam potrzebne do nauki danej struktury?** Możemy np. posłużyć się obrazkiem, mapą, planszami, widokówkami, fotografiami, scenką z kasety wideo, zaaranżowaną scenką w klasie lub po prostu własną osobą i demonstrowaną osobiście czynnością, jak np. w wyżej omówionej sytuacji prezentacji znaczenia zdania w angielskim czasie Present Perfect Tense.

DECYZJA 7 - odpowiada na pytanie: **jakie wyrazy muszą znać uczniowie, by zrozumieć i przećwiczyć nową strukturę?** Dotyczy to konieczności powtórzenia wyrazów, jakie będą nam niezbędne dla wprowadzenia nowej struktury gramatycznej, lub nawet wprowadzenia nowych wyrazów zanim rozpoczniemy pracę nad nową strukturą. Musimy tu pamiętać o stopniowaniu trudności. Jeśli wprowadzamy nową strukturę, wyrazy, które stanowią tzw. jej wypełnienie leksykalne muszą być dobrze uczniom znane. Inaczej będziemy uczyć dwóch różnych rzeczy jednocześnie, a szanse powodzenia takiego przedsięwzięcia są z reguły niewielkie.

Wyżej omówiliśmy, jak przedstawia się przygotowanie typowej prezentacji materiału. Prawidłowy przebieg prezentacji nowej struktury jest zaś następujący:

- wypowiedzenie nowej struktury w odpowiednim kontekście, który czyni ją zrozumiałą dla ucznia,
- sprawdzenie właściwego zrozumienia struktury,

- powtarzanie struktury przez uczniów (vide technika imitacji w rozdziale 13),
- zapisanie struktury na tablicy,
- objaśnienie budowy struktury, ewentualne podkreślenie istotnych jej cech (np. końcówki -ed w angielskim Past Simple),
- przeczytanie jej,
- zapisanie nowej struktury w zeszytach w możliwie charakterystycznym dla niej kontekście, np. w odpowiednim mini-dialogu.

Tak prowadzona prezentacja ukazuje **dedukcyjne nauczanie gramatyki.** Jest to takie nauczanie, które prowadzi od wyjaśnienia zasady do ćwiczeń w jej użyciu.

Istnieją także techniki, które składają się na **indukcyjne nauczanie gramatyki.**

W tak prowadzonej prezentacji uczniowie:

- zapoznają się z tekstem wyszukując nieznanych w nim form, lub też wyszukują w tekście sygnał zapisany przez nauczyciela na tablicy (np. określoną końcówkę),
- na podstawie tekstu i odpowiednio dobranych przykładów mają znaleźć pewne zależności, zrozumieć znaczenie nowej formy na podstawie kontekstu, w jakim ona występuje i sformułować próbę własnego wyjaśnienia zasady gramatycznej, jaka rządzi nowym materiałem,
- po ewentualnej korekcie ze strony nauczyciela - przechodzą do praktyki językowej.

Prezentacja tego typu ma ogromne walory: kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie, zwiększa wreszcie trwałość zapamiętywania tak opanowanego materiału. Wymaga ona jednak specjalnych tekstów i specjalnych materiałów. O ile nie zawiera ich podręcznik, trzeba je samemu przygotować. Jest to zadanie trudniejsze niż samodzielne przygotowanie prezentacji typu dedukcyjnego. Łatwiej też przy prezentacji indukcyjnej o błędy metodyczne, jak np. nadużywanie języka ojczystego, terminologii gramatycznej i tłumaczenia. Dlatego początkującym nauczycielom proponuje się raczej prezentację dedukcyjną.

Po prezentacji - bez względu na jej typ - przechodzimy do przećwiczenia nowej struktury czyli do praktyki językowej utrwalającej nowy materiał.

UTRWALANIE NOWEGO MATERIAŁU GRAMATYCZNEGO

Praktyka językowa ma za zadanie uelastycznić organa mowy przyzwyczajając je do wypowiadania danej struktury i umożliwić wielokrotne powtórzenie nowej konstrukcji w możliwie charakterystycznym dla niej kontekście, by wspomóc zapamiętywanie.

Ustrukturyzowana, kontrolowana praktyka językowa określana bywa też niekiedy jako **dryl językowy**. Podstawową zasadą jest prowadzenie ćwiczeń od prawie zupełnie mechanicznych, w pełni sterowanych przez nauczyciela i opartych na stałym wzorze, do coraz swobodniejszych i bardziej zbliżonych do naturalnej sytuacji rozmowy.

Podstawowe sposoby prowadzenia praktyki językowej to: imitacja (powtarzanie), substytucja (podstawianie) i transformacja (przekształcanie). Omówmy je kolejno.

Imitacja

Technika imitacji wdraża uczniów do wypowiadania danej struktury. Podstawowe jej zasady znamy już z poprzednich rozdziałów. Gwarancją powodzenia i tu także jest tempo prowadzenia powtórzeń i szybkość zmian instrukcji: od powtarzania całą klasą, przez powtarzanie rzędami, grupami, czwórkami i parami do powtórzeń indywidualnych. Teraz warto postarać się o urozmaicenie imitacji. Taką szansą są np. poniższe zabawy.

Głuchy telefon czyli co powiedziałeś

Zabawa w głuchy telefon, to proste ćwiczenie, kiedy to po cichutkim wypowiedzeniu przez nauczyciela zdania według określonego wzoru, pozostali uczniowie przekazują sobie nawzajem treść usłyszanego zdania. Taką odmianę można wprowadzić dopiero po zwykłej imitacji, kiedy to jesteśmy pewni, że uczniowie dobrze opanowali wymowę nowej struktury.

Istotą zabawy w „co powiedziałeś" jest dialog ilustrujący trudność w porozumiewaniu się. Uczeń A - wypowiada cicho lub niewyraźnie zdanie z opanowywaną strukturą. Uczeń B - pyta „Co powiedziałeś?" („What did you say?") Uczeń A - powtarza swoje zdanie, Uczeń B - daje sygnał zrozumienia np. „I see". Trzeba uważać, by początkujący uczniowie nie mieli tendencji do wprowadzania mowy zależnej (powiedziałem, że), a jedynie dobitnie powtarzali swoje wypowiedzi.

Zabawa ta ma ten walor, iż przyzwyczają uczniów do niesłychanie typowej dla uczącego się sytuacji, kiedy to musi on pokonać trudności w porozumiewaniu się w języku obcym i poprosić o powtórzenie, by dotrzeć do intencji rozmówcy. To element tzw. „reperowania komunikacji" czyli umiejętność określana jako kompetencja strategiczna.

Substytucja czyli podstawianie

Wyróżniamy technikę substytucji prostej, podwójnej i złożonej.

Technika substytucji prostej

Ćwiczenie to polega na powtarzaniu tej samej struktury gramatycznej z coraz to innymi wypełnieniami leksykalnymi czyli z coraz to inną treścią. Zadaniem nauczyciela jest podać wzór zdania i podsunąć wyraz do podstawienia. Zadaniem ucznia jest podstawić ten wyraz w miejsce poprzedniego i wypowiedzieć tak zmienione zdanie. Na przykład w trakcie trenowania czasu prostego przeszłego:

N: Poszedł do sklepu.
Kino
U: Poszedł do kina, itp

Warunkiem powodzenia tego ćwiczenia jest jego tempo i żywość jego prowadzenia. Jest to ćwiczenie wymagające pewnego refleksu językowego, który jest możliwy tylko wtedy, gdy materiał słownikowy jest dobrze znany uczniom. Znanym wariantem tej techniki jest zastępowanie zaimkiem, np.:

N: *Mary* goes to school at 8.
U: *She* goes to school at 8.
N: This is *Mary's* school reort.
U: This is *her* school report.

Ćwiczenie substytucyjne jest również doskonałą okazją do powtórzenia leksyki na określony temat, np. nazw instytucji w mieście. Dlatego warto poprzedzić trening substytucji ćwiczeniem leksykalnym. Mamy wtedy pewność, że substytucja będzie przebiegała sprawnie.

Technika substytucji podwójnej

Ćwiczenie to oparte jest na tej samej zasadzie, co przednie. Polega jednak na wprowadzeniu dwóch wyrazów do podstawienia. Na przykład:

N: Susan is going to buy some tea.
Betty - milk.
U: Betty is going to buy some milk.

Jest ono nieco trudniejsze i warto prowadzić je po zakończeniu poprzedniego, a nigdy zamiast niego.

Technika substytucji złożonej

Ćwiczenie różni się od poprzednich tym, że wyrazy podawane uczniom do podstawienia wymagają nie tylko zmian leksykalnych, ale także istotnych zmian gramatycznych. Przykładem może tu być wprowadzenie dwóch imion w celu zmiany liczby czasownika z pojedynczej na mnogą. Innym przykładem może być zamiana wyrazu „dziś" na „wczoraj", by trzeba było zmienić czas gramatyczny, np.:

N: Tim likes music. Tim and his brother...
U: Tim and his brother like music.
albo
N: At the moment Tom is reading a book.
Tom and Jane - yesterday
U: Yesterday Tom and Jane were reading a book.

Substytucja złożona, mimo że jest ćwiczeniem trudnym, ma dużą wartość, gdyż uaktywnia wiedzę i opanowane wcześniej umiejętności ucznia.

Transformacja

Technika transformacji polega na przekształceniu zdania według wskazanego wzoru. Celem transformacji jest uzyskanie zamiany zdania z twierdzącego na pytające czy przeczące, ze strony biernej na stronę czynną, na przykład z czasu teraźniejszego na przeszły.

Transformacja jest przydatnym ćwiczeniem, jednak kryją się w niej znaczne niebezpieczeństwa. Podawanie instrukcji typu „Zmień zdanie z X na Y" jest reliktem przestarzałej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, a przy tym techniką monotonną, nużącą, opartą na znajomości nie zawsze potrzebnej uczniom terminologii. Przy tej formie instrukcji powstają pary wzajemnie zaprzeczających sobie zdań, np. „Byłem w szkole. Nie byłem w szkole", które nie niosą żadnego sensu komunikacyjnego i stają się karykaturą komunikacji.

Dlatego właśnie w metodzie komunikacyjnej transformację prowadzi się na dwóch zupełnie innych zasadach.

1. Pierwszy sposób to stworzyć sytuację zabawową, gdzie zamiana tego rodzaju okaże się naturalna. Nauka nowej struktury dokonuje się w rzeczywistej rozmowie, która może się zdarzyć także w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, nie jest zaś sztucznym, szkolnym wykonywaniem formalnych ćwiczeń gramatycznych. Przykłady tego rodzaju podajemy poniżej omawiając zabawy komunikacyjne oparte na transformacji.
2. Drugi sposób to zastosowanie parafrazy, kiedy to:
   - wybieramy znaną uczniom strukturę np. „mam" („I've got),
   - podajemy uczniowi wzór zdania np. („I've got a nice table in my room"),
   - rozpoczynamy zdanie w inny sposób, tak by uzyskać nową, właśnie opanowywaną strukturę, np.: „There is..."
   - prosimy ucznia o przekazanie tej samej treści w nowym zdaniu, którego początek został mu podany.

Ćwiczenie takie lepiej funkcjonuje jako ćwiczenie pisemne lub praca domowa. Warunkiem jego poprawności jest dobra znajomość poprzedniej, wcześniej poznanej struktury, która staje się podstawą do przećwiczenia nowej.

Technika integracji

Odmianą transformacji jest technika integracji. W technice tej przekształcanie wynika z łączenia dwu odrębnych zdań w jedno zdanie złożone. Na przykład:

N: I'll shut the door. It's cold.
U: I'll shut the door, because it's cold.

Ten rodzaj transformacji nadaje się doskonale do trenowania spójników, nadawania spójności tekstom i opanowywania budowy zdań złożonych.

STOSOWANIE NOWEGO MATERIAŁU GRAMATYCZNEGO W AUTENTYCZNEJ KOMUNIKACJI

Istotą komunikacyjnego nauczania struktur gramatycznych jest, jak już wiemy, stworzenie sytuacji, w której użycie języka staje się naturalne. Po zakończeniu ciągu ćwiczeń ściśle kontrolowanych, przechodzimy więc do swobodniejszej praktyki językowej polegającej na możliwie naturalnym porozumiewaniu się z zastosowaniem poznanej struktury gramatycznej.

Służą do tego miedzy innymi:
- praca w parach,
- praca w grupach językowych,
- ćwiczenia sprawnościowe, a więc ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, czytaniu i pisaniu tekstów, w których zastosowano poznaną strukturę gramatyczną,
- sytuacje zabawowe, które stanowią przejście od ćwiczeń przedkomunikacyjnych do ćwiczeń komunikacyjnych.

Tym ostatnim poświęcimy tu nieco miejsca.

Znajdź w klasie kogoś kto...

W ćwiczeniu tym podajemy kilka możliwości zakończeń tego zdania np. lubi muzykę, lubi kolor czerwony itp., co wymaga wielokrotnego powtarzania przez uczniów pytania typu „Czy...?, („Do you like...?).

Zgadywanka tak / nie

Nauczyciel podaje informację typu „Poszedłem wczoraj do supermarketu i kupiłem coś. Zgadnijcie, co". Czy też „Jutro obejrzę coś interesującego w TV. Zgadnijcie, co". Uczniowie, by uzyskać brakującą informację, muszą zadać wiele pytań w czasie przeszłym. „Did you buy a bottle of milk? albo z konstrukcją „to be going to" „Are you going to watch TV news?" itp. Obie te aktywności nadają się

do trenowania pytań w najrozmaitszych układach gramatycznych. Każda z nich jest też zarazem powtórzeniem słownictwa z poruszanych zakresów.

Mini-drama

Jest to zabawa polegająca na stworzeniu atrakcyjnej sytuacji teatralnej, którą to uczniowie mają odegrać „na jednej strukturze zdaniowej". Na przykład sytuacja organizowania dyskoteki szkolnej oparta jest na strukturze zdaniowej „No to zróbmy X", np. „Let's bring some cassettes" „Let's make some sandwiches" itp. Sytuacja choroby kolegi oparta jest na strukturze gramatycznej „Powinieneś... „You should take an aspirin. You should rest...".

Przed każdą mini-dramą warto przeprowadzić krótkie ćwiczenie skojarzeniowe typu leksykalnego, które pozwoli przypomnieć sobie wyrazy, jakie wkrótce staną się przydatne do odegrania scenki.

Wywiad ze znaną osobistością

Zabawa polega na tym, że osobistość rozmawia jedynie ze swoim rzecznikiem, a nie z publicznością zadającą pytania (mówi więc w 1 osobie), rzecznik zaś ma przekazać każdą odpowiedź osobom pytającym (mówi w 3 osobie).

Niepodobne do siebie rodzeństwo

Zabawa polega na tym, że dwie osoby mają odegrać rolę odmiennego w gustach rodzeństwa, przy czym pierwsza wypowiada się o swoich zwyczajach i upodobaniach (używa więc twierdzeń), a druga - słysząc to - ma podawać odwrotne informacje (używa więc przeczeń),

Rozmowa telefoniczna

Zabawa polega na udzielaniu odpowiedzi przez nauczyciela na niesłyszalne dla uczniów pytania, zadaniem uczniów jest odtworzyć te pytania.

Maszyna czasu

Po przeczytaniu tekstu przenosimy się w maszynie czasu o parę dni (tygodni, lat) do przodu lub do tyłu, co wymaga opowiedzenia zdarzeń w odpowiednim czasie (jeśli przenosimy się w przeszłość - bohaterowie planują dopiero to, co się stanie, jeśli przenosimy się w przyszłość snują swoje wspomnienia na temat tego, co się stało).

ZASADY NAUCZANIA GRAMATYKI

Nauczanie gramatyki prowadzi do nauki produkcji językowej poprzez wszelkie aktywności językowe pozwalające uczniom stosować poznaną strukturę gramatyczną w różnych kontekstach i sytuacjach. Ćwiczenia właściwej produkcji językowej to już z reguły aktywności o charakterze sprawnościowym, czyli ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, a także czytanie i słuchanie tekstów zawierających daną strukturę. Nauczając gramatyki mamy więc do czynienia z etapem przejściowym pomiędzy nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego, a rozwijaniem sprawności, co będziemy omawiać w rozdziałach 15-18.

Sformułujemy teraz pewne zasady prowadzenia aktywności zmierzających do nauki stosowania poznanych struktur.

ZASADA 1 - Ćwiczenia gramatyczne muszą mieć swój temat i tytuł. Jest nim funkcja danej struktury. Temat lekcji to „Dziś opowiadamy o swoich umiejętnościach i talentach", a nie „Budujemy zdania z czasownikiem",„can".

ZASADA 2 - Ćwiczenia gramatyczne muszą mieć jasno określony cel, klarownie określoną sytuację i wyraźną, zrozumiałą dla uczniów instrukcję.

ZASADA 3 - Ćwiczenia gramatyczne powinny umożliwiać wielokrotne powtarzanie danego wzoru zdaniowego, ale zawsze w naturalnych sytuacjach tak, by jasny był dla ucznia sens działania.

ZASADA 4 - Ćwiczenia gramatyczne muszą toczyć się wartko, powinny być urozmaicone, zróżnicowane, krótkie - inaczej staną się nużące.

ZASADA 5 - Im większa jest samodzielność i aktywność uczniów w czasie ćwiczeń gramatycznych, tym większa szansa na dobre opanowanie materiału.

ZASADA 6 - Im więcej indywidualnego zaangażowania, a tym samym prawdziwych wypowiedzi uczniów, odnoszących się do ich życia, upodobań, opinii i zwyczajów, tym większa skuteczność nauki gramatyki.

ZASADA 7 - Uczniowie muszą mieć pełną jasność, czy w danej aktywności językowej chodzi o poprawność, czy też o komunikatywność, czy wypowiedź ma być krótka lecz bezbłędna, czy też odwrotnie - premiujemy swadę, swobodę i długość samodzielnej wypowiedzi. Wiemy już, że są to dwa odrębne cele nauki z różnymi kryteriami oceny. Uczniowie muszą je więc odróżniać, by wiedzieć, czego się od nich oczekuje. Niezbędna jest nazwa aktywności i znak graficzny, który odróżni ćwiczenia płynnościowe od poprawnościowych. Nauka poprawności powinna być wyraźnie wyodrębniona, nazwana i oznakowana (na przykład czerwonym kołem przypiętym do tablicy), by uczniowie zawsze wiedzieli, że w tym zestawie aktywności chodzi o pełną dokładność i poprawność.

Przejścia do ćwiczeń trenujących komunikatywność wypowiedzi, w których nikomu nie przeszkadza błąd, a liczy się płynność i swoboda, warto odseparować, nazwać i oznaczyć np. zielonym kołem przypinanym do tablicy.

Powyższe rozważania potwierdzają, że nauka gramatyki jest ważnym elementem nauki języka. Wypowiedź poprawna gramatycznie jest łatwiejsza do zrozumienia, nie budzi nieporozumień, sprzyja więc przepływowi informacji i ułatwia komunikację, a co więcej, buduje pozytywny obraz mówiącego jako osoby dokładnej, wykształconej i rzetelnej.

Nauka gramatyki jest skuteczna wtedy, gdy uczeń wie, jakie konkretne umiejętności zdobywa, kiedy warto je wykorzystać i jakie istotne treści można wyrazić za pomocą danej struktury. Motywacja budowana informacją: „nauczysz się proponować wspólne spędzenie czasu, przyjmować takie propozycje, a jeśli ci nie odpowiadają - odrzucić je w sposób nie powodujący konfliktu" jest silniejsza niż motywacja budowana informacją gramatyczną w rodzaju „poznasz konstrukcję z let's".

Nauka gramatyki jest skuteczna, o ile umiemy zarysować sytuację, w których konstrukcję tę można zastosować np.: „masz wolne popołudnie, chcesz z kimś pójść do kina, nie chcesz iść sam". Jeśli do tego ćwiczenia będą przebiegać sprawnie, lekcja będzie miała dobre tempo, a prezentację i praktykę językową wspomogą pomoce wizualne i audialne - można się spodziewać szybkiego uzyskania efektu w postaci zwiększonej płynności i poprawności wypowiedzi ucznia.

B. NAUCZANIE SPRAWNOŚCI RECEPTYWNYCH
Rozdział 15. **NAUCZANIE ROZUMIENIA ZE SŁUCHU**

SPRAWNOŚĆ ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

Prezentację technik pracy nad rozwojem sprawności językowych rozpoczynamy tu od sposobów pracy nad sprawnością rozumienia ze słuchu, gdyż czynne posługiwanie się językiem, czyli tzw. **produkcja** powinna być poprzedzona wcześniejszą pracą nad rozpoznawaniem i rozróżnianiem elementów języka oraz rozumieniem tekstu, a więc tzw. recepcją. Taka kolejność wynika z potrzeby wcześniejszego dostarczenia modeli, by na ich podstawie uczeń mógł samodzielnie tworzyć własny tekst. W takiej kolejności opanowujemy też w dzieciństwie język ojczysty.

Ogromna większość metod nauczania, a wszystkie te metody, które najsilniejszy nacisk kładą na sprawność mówienia, w tym także różne odmiany podejścia komunikacyjnego - przywiązują wielką wagę do słuchania i rozumienia ze słuchu. Jest więc ono zarówno podstawą samodzielnych wypowiedzi, jak i samodzielną, niezbędną w komunikacji umiejętnością językową.

Rozumienie ze słuchu jest nam potrzebne w niezliczonej liczbie sytuacji, jak na przykład:

- oglądanie telewizji i wideo,
- słuchanie radia,
- słuchanie zapowiedzi na dworcach kolejowych i w portach lotniczych,
- słuchanie instrukcji, porad, sugestii i poleceń,
- słuchanie wykładu.

W wymienionych sytuacjach rozumienie ze słuchu występuje jako niezależna sprawność językowa. Często jednak jest ona częścią składową szerszego zestawu naszych kompetencji, jak to bywa np. w roku rozmowy - choć jest to część niezbywalna, bez której owa rozmowa nie mogłaby się odbyć. Tak dzieje się np. w toku konwersacji towarzyskiej na przyjęciu czy w dyskotece, w toku kontaktów profesjonalnych, rozmów kwalifikacyjnych, negocjacji handlowych, rozmów telefonicznych czy codziennych kontaktów związanych z działami informacji i usług.

By sprawność rozumienia ze słuchu zajęła należne jej miejsce w procesie nauczania języka, nauczyciel powinien określić, w jakich sytuacjach uczniowie mają wykazać się dobrym rozumieniem tekstu mówionego, powinien też dobrać teksty do owych sytuacji. Wtedy pojawia się pytanie: Jakie są zasady nauczania tej sprawności? Odpowiadamy na nie poniżej.

Nauczając rozumienia ze słuchu warto pamiętać o kilku istotnych zagadnieniach:

Nauka rozumienia ze słuchu powinna w miarę możliwości zbliżać się do naturalnych warunków codziennej komunikacji. **Słuchamy ze zrozumieniem, gdy mamy po temu określony powód,** na przykład słuchamy tego, co podają głośniki na dworcu, gdyż interesuje nas wiadomość, z którego peronu odchodzi nasz pociąg i w którym sektorze stanie wagon, do którego mamy miejscówkę. Jeśli nie jesteśmy motywowani tego rodzaju celem i przyszliśmy na dworzec np. w celu kupienia gazety, najczęściej nie słuchamy podawanych przez głośniki informacji i nie staramy się ich zrozumieć.

Słuchamy, gdy stoi przed nami konkretne zadanie. Na przykład słuchamy tego, co mówi nasz telefoniczny rozmówca, bo musimy zostawić nieobecnym w domu gospodarzom wiadomość, kto do nich telefonował i pod jaki numer mają zadzwonić po powrocie. Zadanie to wychodzi zazwyczaj poza zakres samego słuchania i wiąże się z użyciem innych sprawności językowych. Musimy komuś powtórzyć usłyszaną informację (mówienie), zostawić notatkę (pisanie), niekiedy też zajrzeć (czytanie) do innego tekstu.

Co więcej, choć słuchamy całego tekstu, chodzi nam z reguły nie o drobiazgowe zapoznanie się ze wszystkimi podanymi faktami, a o konkretną, potrzebną nam informację. **Słuchamy selektywnie,** by zrozumieć to, na czym nam zależy, co chcemy lub musimy usłyszeć. Jeśli tekst jest trudny lub nudny, a temat mało nas interesuje - uwaga i koncentracja słabnie, przestajemy rozumieć, słuchać, a nawet słyszeć. Ciekawy tekst i przydatna informacja same niejako przykuwają naszą uwagę. W utrzymaniu uwagi pomaga kontekst. Najczęściej widzimy osoby do nas mówiące, albo jesteśmy uczestnikami sytuacji, w której mówią osoby, których słuchamy. Kontekst i sytuacja pomagają nam uzyskać lepszą koncentrację i zrozumieć te fragmenty tekstu, na których nam zależy.

Przeważnie zresztą nie tylko nie staramy się, ale i nie możemy zrozumieć absolutnie wszystkiego. Często dzieje się tak dlatego, że w ulicznym czy dworcowym hałasie, w szumie konwersacyjnym czy radiowym nie jesteśmy w stanie uchwycić wszystkich szczegółów. Dużą rolę odgrywa więc **domysł językowy i orientacja co do ogólnego sensu wypowiedzi,** bo przecież nie kontrolujemy tempa, z jakim dochodzi do nas tekst, a najczęściej nie możemy nawet wysłuchać go powtórnie. Stąd stała niekompletność i niepewność towarzysząca słuchaniu wynikająca z faktu, iż słuchanie wiąże się z niepełnym rozumieniem. **Tendencje do wysłuchania i zrozumienia wszystkich elementów tekstu są sprzeczne z samą istotą tej sprawności.**

Słuchamy skutecznie, gdy pozwala nam na to znajomość elementów języka, a więc wtedy, gdy nasza znajomość dźwięków, wyrazów i struktur gramatycznych jest na tyle dobra, by pozwolić nam zrozumieć tekst w całości lub przynajmniej pojąć jego ogólny sens.

Przedstawiona powyżej wiedza pozwoli nam dobrać odpowiednie formy nauczania tej sprawności. Zanim to uczynimy, musimy jednak przede wszystkim wyselekcjonować teksty, na których chcemy tę sprawność rozwijać. Teksty te powinny dotyczyć tematów i sytuacji, w których uczniowie mają swobodnie poruszać się po zakończeniu kursu, co wynika z analizy potrzeb komunikacyjnych danej grupy. Teksty te muszą być jednak dostatecznie interesujące, by uczniowie skupili na nich swoją uwagę. Muszą też być dostatecznie łatwe, by rozumienie nie zostało zablokowane nieznajomością wielu występujących w nich wyrazów i struktur.

Gdy dysponujemy już odpowiednią grupą tekstów, zadajemy sobie następne pytanie: jakie są podstawowe techniki rozwijania tej sprawności?

Zadaniem nauczyciela w toku rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu jest podjęcia działań, które mieszczą się w trzech sferach. Obejmują one:

- nauczenie elementów języka (wyrazów, zwrotów, struktur) niezbędnych dla zrozumienia ogólnego sensu tekstu,

- postawienie przed uczniem określonego zadania, które stanie się bodźcem do uważnego, najczęściej selektywnego słuchania, a zarazem sprawdzianem zrozumienia tekstu,
- zapewnienie przejścia do innych sprawności - mówienia, czytania i pisania.

Te trzy sfery wiążą się z trzema grupami technik rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu. Są to:

- techniki ćwiczeniowe poprzedzające słuchanie,
- techniki ćwiczeniowe towarzyszące słuchaniu i
- techniki ćwiczeniowe następujące po wysłuchaniu tekstu.

Omówimy je tu kolejno.

TECHNIKI POPRZEDZAJĄCE SŁUCHANIE

Techniki poprzedzające słuchanie to ćwiczenia językowe, których celem jest:

- zogniskowanie uwagi uczniów wokół tematyki tekstu,
- przypomnienie i zaktywizowanie znanych uczniom elementów języka wiążących się z tą tematyką,
- prowadzenie nowych wyrazów i struktur gramatycznych jeszcze nie znanych uczniom, a niezbędnych do zrozumienia tekstu.

Ocena przydatności tekstu dla uczniów wiąże się przede wszystkim z tą ostatnią sprawą, czyli znajomością wyrazów i struktur gramatycznych. Jeśli musimy nauczyć ucznia bardzo wielu wyrazów i struktur tylko po to, by w ogóle wprowadzić dany tekst - oznacza to, że jest on nieodpowiedni dla danego poziomu. Niekiedy jednak celowo wprowadzamy tekst znacznie trudniejszy, czynimy to jednak tylko wtedy, gdy chcemy sprawdzić umiejętność zaszeregowania go do danej grupy tematycznej (takiej jak sport, moda, ekonomia, polityka itp.) lub wtedy, gdy ma on dla ucznia ogromną wartość motywacyjną.

Ukierunkowanie uwagi uczniów na określony temat poprzez zawężenie jej do sytuacji czy problemu, którego dotyczyć będzie wprowadzany tekst, ułatwia późniejsze rozumienie. Uczniowie bowiem - wiedząc, jakich zagadnień tekst będzie dotyczył - kierować będą swe oczekiwania na zawężony krąg tych wyrazów i struktur, których pojawienia się można zasadnie oczekiwać w tekście poświęconym danej kwestii. Oto niektóre z przydatnych sposobów takiego ukierunkowywania uwagi i zawężania pola oczekiwań tematycznych i językowych.

Obrazek na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem

Polega ona na tym, by pokazać uczniom obrazek, którego treść odpowiada ogólnej tematyce nie znanego im jeszcze tekstu. Jeśli tekst jest np. dialogiem

w restauracji, przynosimy obrazek przedstawiający wnętrze restauracji. Jeśli tekst mówi o biurze podróży wybieramy obrazek urzędnika przy komputerze czy lokalu agencji. Uczniowie koncentrują się na tematyce tekstu, którego niebawem będą słuchać poprzez aktywności takie, jak:

- opis obrazka przez ucznia, który go otrzymał w odpowiedzi na pytania uczniów, którzy obrazka nie widzą,
- próby wyobrażenia sobie, co poprzedzało wydarzenia na obrazku i co działo się dalej,
- rozmowę nauczyciela z uczniami dotyczącą np. tego, gdzie są w ich mieście restauracje czy też biura podróży, czy są one dobre czy złe, drogie czy tanie, czy kiedyś w nich byli.

W trakcie ćwiczenia uwaga uczniów ukierunkowuje się na potrzebny temat, dokonuje się też przegląd materiału językowego, to jest wyrazów i struktur związanych z danym tematem.

Rozmowa na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem

Poprzedni sposób nadaje się też do pewnej modyfikacji, szczególnie w przypadku uczniów bardziej zaawansowanych. Można rozpocząć z nimi rozmowę na temat problemów poruszanych w tekście jeszcze im nieznanym bez pomocy obrazka. Najczęściej pytamy ich wtedy o dotychczasowe doświadczenia związane z daną sprawą, upodobania, opinie w danej kwestii, plusy i minusy danego rozwiązania, dobre i złe strony określonego postępowania itd.

Przypomnienie i zaktywizowanie znanych uczniom elementów języka związanych z tematyką tekstu zwiększa prawdopodobieństwo zrozumienia tekstu, toteż warto przedsięwziąć kroki zmierzające do tego celu.

Wszystkie omówione wyżej techniki ogniskowania uwagi uczniów wokół tematu tekstu, jakiego mają za chwilę wysłuchać, spełniają rolę jednoczesnego przypominania wyrazów i struktur związanych z tą tematyką. Dodatkowe usługi odda nam tu kilka technik z zakresu przypominania leksyki obcojęzycznej (patrz rozdział 13). Na przykład:

Przewidywanie wyrazów, jakie mogą pojawić się w tekście

Znana już nam technika polega na tym, że nauczyciel jednym zdaniem określa uczniom tematykę tekstu nie opowiadając go. Mówi, że tekst, jaki za chwilę usłyszą, będzie dotyczył np. jedzenia posiłku w restauracji. Prosi też, aby uczniowie podali wyrazy, jakie zapewne wystąpią w tego rodzaju tekście. Wyrazy te uczniowie:

- mogą podawać ustnie,
- mogą je wypisywać w postaci listy,
- listy te mogą przygotowywać indywidualnie lub w grupach,
- listy te mogą wymieniać pomiędzy grupami, by następna grupa dopisywała do już istniejącej listy kolejne wyrazy.

Skojarzenia tematyczne

Technika ta polega, jak pamiętamy, na wypowiadaniu wyrazów kojarzących się z pojęciem kluczowym dla tematyki tekstu, w przypadku tekstu o wspólnym obiedzie na mieście np. z pojęciem „obiad" czy też „jedzenie".

Wyraz nie pasujący do pozostałych

Ta technika, pomoże nam szybko powtórzyć z uczniami wiele wyrazów dawno już wprowadzonych, a związanym z daną tematyką. Polega ona, jak pamiętamy, na wypowiadaniu czterech-pięciu wyrazów, z których jeden nie mieści się w tej samej grupie tematycznej, np. śniadanie - makaron - obiad - kolacja. Zadaniem ucznia jest wskazanie wyrazu nie pasującego do pozostałych.

Podobnie można wykorzystać techniki przypominania tych struktur gramatycznych, które chcemy powtórzyć przed przystąpieniem do słuchania tekstu. Szczególne usługi oddadzą nam tu zgadywanki gramatyczno-leksykalne, które omówiliśmy już w dziale substytucji z grupy ćwiczeń ukierunkowanych na nauczanie składni, znajdą tu również zastosowanie wszystkie zasady prowadzenia praktyki językowej w nauczaniu gramatyki (rozdział 14).

Wprowadzenie nowego materiału językowego występującego w tekście to naturalna konsekwencja przeglądu materiału słownikowego i gramatycznego związanego z daną tematyką.

Jeśli w tekście występują nowe wyrazy lub struktury gramatyczne, powinniśmy je wprowadzić zanim przystąpimy do przesłuchiwania tekstu. Przydatne okażą się tu wszystkie omówione wcześniej ćwiczenia dotyczące techniki prezentacji nowych wyrazów i techniki prezentacji nowych struktur gramatycznych (rozdziały 13 i 14).

Dodatkowego komentarza wymaga ilość materiału leksykalnego i gramatycznego, który chcemy wprowadzić przed zaprezentowaniem uczniom tekstu. Otóż warto pamiętać o tym, że słuchanie zawiera zawsze element niepewności, niedosłyszenia i niezrozumienia szczegółu. Wiemy już, że zadaniem nauczyciela jest przygotować i przyzwyczaić uczniów do niepewności i niekompletności rozumienia. Wprowadzanie nowych elementów powinno więc odbywać się racjonalnie, co oznacza, iż wprowadzać warto tylko te wyrazy i struktury, bez których zrozumienie głównej myśli tekstu i wykonanie zadań postawionych uczniom przez nauczyciela byłoby niemożliwe. Nie ma powodu starać się nauczyć wszystkich nowych elementów tekstu. Wprowadzamy więc wyrazy kluczowe, na których

opiera się znaczenie całych dużych fragmentów tekstu, a nie zestaw wszystkich nie znanych uczniom słów.

TECHNIKI TOWARZYSZĄCE SŁUCHANIU

Aktywności towarzyszące słuchaniu muszą pobudzić motywację, wytworzyć sens i cel słuchania oraz utrzymać koncentrację słuchającego. Nie mogą wobec tego okazać się zbyt trudne, nie mogą też przykuwać uwagi ucznia do innych spraw niż uważne słuchanie.

Techniki nie wymagające umiejętności czytania i pisania

Omówienie zadań do wykonania przez ucznia w trakcie słuchania tekstu rozpoczniemy od tych, które wiążą się z prostszymi i krótszymi tekstami, a także od tych, które - w celu zademonstrowania przez ucznia zrozumienia - nie wymagają umiejętności zaawansowanego czytania i pisania. Są to techniki dobrze spełniające swoją rolę w nauczaniu dzieci oraz uczniów początkujących.

Dopasowywanie - „posłuchaj i dobierz odpowiedni obrazek"

Zadanie to polega na przedstawieniu uczniom kilku obrazków i zaprezentowania im tekstu z taśmy lub poprzez własną, nauczycielską prezentację. Na podstawie usłyszanego tekstu uczniowie mają wybrać obrazek najbardziej odpowiedni do usłyszanych treści, czym wykazują ich rozumienie.

Szeregowanie - „posłuchaj i ułóż obrazki w odpowiedniej kolejności"

O ile nauczyciel dysponuje obrazkami prezentującymi kolejno treść tekstu, którego uczniowie słuchają (np. komiksy, których treść opowiada) - wygodnym sposobem jest wyciąć je i przedstawić w postaci nieuporządkowanej. Zadaniem uczniów jest ułożenie ich w kolejności zgodnej z usłyszanym tekstem.

Ustne dyktando - „posłuchaj i narysuj"

Prostym sposobem sprawdzenia rozumienia niektórych tekstów, szczególnie opisów pomieszczeń, osób, krajobrazów itp. jest polecenie szkicowania treści w miarę ich słyszenia. Nie chodzi tu o piękno rysunku, a o jego zgodność z prezentowanym tekstem, szkicowość i odpowiedniość.

Uzupełnianie niekompletnego obrazka - „posłuchaj i dorysuj"

Zadaniem uczniów jest nie - jak poprzednio - szkicowanie obrazka na podstawie tekstu, a dorysowywanie szczegółów na obrazku otrzymanym od nauczyciela przed rozpoczęciem ćwiczenia w słuchaniu. Ćwiczenie to dobrze nadaje się do trenowania rozumienia opisów postaci, twarzy, pomieszczeń itp. Oprócz obrazków można tu wykorzystać szkice, mapy i plany. Odmiana tego ćwiczenia to rysowanie labiryntu lub podążanie określoną drogą na mapie lub planie miasta na podstawie słyszanych instrukcji, a nawet dopisywanie nazw na diagramach i szkicach, tak jak to czynią słowniki obrazkowe.

Układanie - „posłuchaj i zrób"

Ćwiczenie to dobrze nadaje się do manipulacji niewielkimi przedmiotami, kredkami, klockami, zabawkami itp. Zadaniem uczniów jest - w miarę słuchania poleceń nauczyciela - porządkowanie przedmiotów zgodnie z podawaną przezeń instrukcją, konstruowanie budowli określonego kształtu i koloru z klocków lego, lepienie danej postaci czy przedmiotu z plasteliny itp. Jest to forma ustnego dyktanda, kiedy to nauczyciel mówi, uczeń zaś demonstruje rozumienie poprzez wykonanie zadania manualnego.

Pantomima - „posłuchaj i pokaż"

Technika ta, szczególnie przydatna w nauczaniu dzieci, polega na tym, by w trakcie słuchania tekstu uczeń starał się możliwie najlepiej wyrazić swoje rozumienie ruchem, gestem i mimiką (np. maszerowanie - jeśli mowa o chodzeniu, unoszenie nogi - jeśli mowa o wsiadaniu do autobusu, wyciąganie z kieszeni - gdy mowa o płaceniu za przejazd itp.). Technika ta świetnie nadaje się do wykorzystania w pracy z tekstami dotyczącymi codzienności, a także przy nauce piosenek i wierszy.

Odmianą tej techniki jest sygnalizowanie usłyszenia i zrozumienia za pomocą podniesienia ręki, na przykład „ile razy usłyszysz nazwę jakiegoś zwierzęcia, podnieś rękę". Dzieci lubią też zabawne utrudnienia w rodzaju „ile razy usłyszysz nazwę zwierzęcia - podnieś prawą rękę, a ile razy usłyszysz nazwę kraju lub kontynentu - lewą".

Techniki wykorzystujące sprawność czytania i pisania

Techniki, które stanowią jedyne możliwe formy pracy z dziećmi, które nie umieją jeszcze dobrze czytać i pisać, można także wykorzystać w pracy ze starszymi uczącymi się. W grupach dzieci starszych, młodzieży, a nawet dorosłych wszystkie omówione powyżej techniki stanowią atrakcyjne, zabawowe formy pracy. Nie są to jednak wówczas formy jedyne, można bowiem posłużyć się w nauczaniu rozumienia ze słuchu także takimi technikami, które silnie oparte są na umiejętności czytania i pisania.

Z ćwiczeń wykorzystujących sprawność czytania i pisania warto wskazać takie techniki jak np.:

Zaznaczanie

Technika ta wymaga od nauczyciela przygotowania listy przedmiotów, osób, czy nazw występujących w tekście. Listę tę trzeba napisać na tablicy tak, by wszyscy mogli ją przepisać do swoich zeszytów. Jeśli to możliwe, można ją też rozdać na powielonych arkuszach przed przystąpieniem do słuchania. Lista musi być znacznie dłuższa niż tego wymaga tekst. Zadaniem uczniów jest zaznaczanie tych elementów listy, które słyszą w tekście.

Zaznaczanie można utrudnić podając zamiast instrukcji: „Zaznacz wszystkie miasta, których nazwy usłyszysz w tekście" instrukcję nieco inaczej sformułowaną, np.: „Zaznacz te spośród wszystkich wymienionych w tekście miast, które John zdecydował się zwiedzić w czasie swojego pobytu w USA" itp.

Wypełnianie tabeli

Technika ta wymaga od nauczyciela sporządzenia na tablicy prostej tabeli tak, by wszyscy uczniowie mogli ją przerysować do zeszytów. O ile to możliwe, można ją umieścić na powielonych arkuszach. Na podstawie tekstu z taśmy lub tekstu prezentowanego przez nauczyciela uczniowie mają uzupełnić tabelę, np.: wpisać imiona, nazwiska, adresy, zawody i upodobania kilku wymienionych w tekście osób.

Uzupełnianie tekstu z lukami

Ćwiczenie to wymaga od nauczyciela powielenia tekstu pisanego, będącego zapisem tekstu, z jakim uczniowie zapoznają się z taśmy. Przed powieleniem nauczyciel zamazuje lub wybiela wybrane wyrazy lub proste zwroty tak, by powstał tekst z lukami. W trakcie słuchania zadaniem uczniów jest wpisanie zwrotów, które usłyszeli, a których brak w tekście. Technika ta doskonale nadaje się do ćwiczenia rozumienia tekstów piosenek.

Odmianą tego ćwiczenia jest powielenie pełnego tekstu bez luk, ale odczytanie go przez nauczyciela z kilkoma błędami, np. „poszedł do kina" zamiast umieszczonego w powielonym tekście „poszedł do teatru". Zadaniem uczniów jest wtedy dostrzeżenie odstępstw i poprawienie ich.

Przewidywanie

Jest to technika antycypacji. Polega ona na samodzielnym kończeniu zdań w tekście odczytywanym lub opowiadanym przez nauczyciela na podstawie zrozumienia usłyszanego fragmentu, np. „Chciało mu się pić, więc wziął z lodówki..." Podana przez ucznia nazwa napoju oznacza zrozumienie tekstu.

Notowanie

Technika notowania zbliżona jest do techniki zaznaczania z tym tylko, że listę tworzą sami uczniowie w trakcie słuchania tekstu według wcześniej podanej przez nauczyciela instrukcji. Można też notować inne informacje, np.: pierwszy rząd notuje informacje o zawodzie pana X, drugi rząd notuje informacje o jego rodzinie, trzeci rząd - o jego upodobaniach itp. Ćwiczenie to nadaje się z tego powodu do słuchania selektywnego.

Interesująca odmiana techniki notowania to notowanie w postaci wyrazów-kluczy czy też róży wyrazów (patrz techniki nauczania słownictwa związanego z tekstem w rozdziale 13), a więc poprzez zaznaczanie tylko tych 5-6 wyrazów, które są zasadnicze dla zrozumienia treści i przebiegu zdarzeń w całym tekście (np. wycieczka - wypadek - szpital - powrót do domu).

TECHNIKI NASTĘPUJĄCE PO WYSŁUCHANIU TEKSTU

Techniki te to przede wszystkim te ćwiczenia, które dotyczą rozumienia całości tekstu i z tego powodu nie mogą być prowadzone w trakcie słuchania. Muszą one objąć dwie podstawowe sfery:

- **całościowe, globalne rozumienie tekstu** czyli uchwycenie jego ogólnego sensu,
- **rozumienie szczegółowe** świadczące o dobrej koncentracji, dobrym rozumieniu i dobrej pamięci.

Poprawnie prowadzone ćwiczenia dotyczą obu sfer. Rozpoczynamy zawsze od sprawdzenia rozumienia globalnego i dopiero później przechodzimy do rozumienia szczegółowego.

Niektórzy nauczyciele niesłusznie sprawdzają rozumienie wysłuchanego tekstu na podstawie pisemnych lub ustnych streszczeń, wówczas jednak ćwiczenie staje się w istocie treningiem produkcji, a nie recepcji, tworzenia tekstu, a nie słuchania go. Koncentracja ucznia przenosi się z rozumienia ze słuchu na mówienie i pisanie, a ocena staje się wynikiem opanowania innych sprawności niż rozumienie, które miało byc przedmiotem oceny. Jeśli więc w centrum uwagi ucznia ma się znaleźć przesłuchiwany tekst i ćwiczenie sprawności rozumienia ze słuchu, z tą myślą musimy dobierać zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu.

Można wykorzystać tu następujące techniki:

Prawda - fałsz

Technika ta polega na podaniu zdania zawierającego informację związaną z tekstem, gdzie zadaniem ucznia jest ocenić, czy jest to zdanie zgodne z tekstem czy też nie.

Odmianą tego ćwiczenia jest wprowadzenie nowości, jaką jest odpowiedź trójdzielna, a mianowicie „prawda - nieprawda - nie wiem, nie wynika z tekstu".

Inną odmianą jest prośba o uzasadnienie odpowiedzi niezgodnej z prawdą i podanie właściwej informacji.

Wielokrotny wybór

Technika ta polega na podaniu zdań, których możliwe zakończenia znajdują się wśród czterech, podanych uczniom do wyboru, np.:

Po wyjeździe z Anglii John Brown:

a) zbankrutował c) umarł
b) zachorował d) wyzdrowiał.

Z powodu trudności w zapamiętywaniu możliwości do wyboru - tzw. dystraktorów - ćwiczenie to można prowadzić ustnie tylko z uczniami zaawansowanymi. Mniej zaawansowani potrzebują powielonych arkuszy odpowiedzi lub wyboru z nie więcej niż dwu elementów.

Pytania i odpowiedzi

Technika ta to znane ćwiczenie polegające na zadawaniu przez nauczyciela pytań do treści tekstu. Ciekawszą odmianą jest jednak quiz, który organizują sobie nawzajem sami uczniowie albo podanie pytań przed rozpoczęciem słuchania tekstu, by ukierunkować słuchanie na wychwycenie odpowiednich informacji.

ŁĄCZENIE SPRAWNOŚCI ROZUMIENIA ZE SŁUCHU Z INNYMI SPRAWNOŚCIAMI

Typowe techniki następujące po przesłuchaniu tekstu to takie ćwiczenia językowe, które stanowią swego rodzaju pomosty między sprawnością rozumienia ze słuchu, a innymi sprawnościami, takimi jak mówienie i pisanie. Po części funkcje tę pełnią takie techniki, jak np. technika prawda-fałsz w jej odmianie „uzasadniaj i popraw" czy technika pytań i odpowiedzi, gdzie łączymy słuchanie z mówieniem, a niekiedy także słuchanie tekstu z czytaniem zdań i mówieniem. Inne przydatne do tego celu techniki to np.:

Rozwijanie notatek w opowiadanie / wypracowanie tzw. dictocomp

Ćwiczenie, jak sama nazwa wskazuje, stanowi przejście od sprawności słuchania do sprawności mówienia lub pisania w różnych formach na podstawie własnego zapisu treści zawartych w tekście. Uczeń słucha tekstu dwu- lub trzykrotnie robiąc notatki, gdyż tempo tekstu nie pozwala mu na dokładniejszy zapis. Jego zadaniem jest zrekonstruowanie treści, co dokona się zawsze w nieco innej formie niż w to było w tekście oryginalnym. Technika ta jest także przejściem do swobodniejszego konstruowania własnego tekstu na podstawie tekstu usłyszanego.

Odgrywanie ról

Ćwiczenie to polega albo na odtworzeniu dialogu, jeśli tekst nosił charakter rozmowy lub odegraniu własnej scenki, jeśli tekst był przedstawiony w formie narracyjnej. Jest więc przejściem od sprawności słuchania do sprawności mówienia.

Streszczanie

Ćwiczenie to polega na rozwinięciu, ustnym lub pisemnym, notatek, zanotowanych wyrazów - kluczy czy też tzw. róży wyrazów. Ciekawsze postaci tego ćwiczenia omówimy w rozdziale 19 dotyczącym integrowania sprawności i zwiększania naturalności komunikacyjnej aktywności językowych.

Opowiadanie

Ćwiczenie polega na wysłuchaniu tekstu o pewnym zdarzeniu, wyszukaniu we własnym życiorysie analogicznego zdarzenia i opowiedzeniu go, lub też na wymyśleniu nieistniejącego zdarzenia i zaprezentowania swojej fantazji na ten temat.

Inna odmiana tego ćwiczenia to: wymyślenie dalszego ciągu historii z usłyszanego tekstu lub wymyślenie ciągu zdarzeń, które mogły doprowadzić do zdarzenia przedstawionego w usłyszanym tekście.

Dla uczniów, którzy mają szczególne trudności w zrozumieniu wszystkich elementów słyszanego tekstu odpowiednie okaże się:

Czytanie wspierające słuchanie

W technice tej umożliwiamy uczniom - po pierwszym przesłuchaniu tekstu - kolejne słuchanie, które odbywa się jednocześnie z czytaniem zapisu tekstu nagrania. Co pewien czas zatrzymujemy nagranie i sprawdzamy, czy uczniowie są w stanie prawidłowo określić punkt, w którym się znajdują. Powinni to zademonstrować odczytując samodzielnie następne zdanie. Po jednokrotnym czytaniu wspierającym słuchanie prezentujemy tekst z kasety jeszcze raz, już bez wsparcia w postaci tekstu pisanego.

Technika ta jest szczególnie dobra dla starszej młodzieży i dorosłych, którzy często czują się niepewnie słuchając tekstu, który nie jest dla nich w pełni zrozumiały, gdyż owa „podpórka" w postaci zapisu pozwala im lepiej oswoić się z niepełnym rozumieniem słuchanego tekstu.

ZASADY ROZWIJANIA SPRAWNOŚCI ROZUMIENIA ZE SŁUCHU

Nasze dotychczasowe rozważania pozwalają nam sformułować kilka podstawowych zasad pracy nad rozwijaniem sprawności rozumienia ze słuchu na lekcji. Są one następujące:

ZASADA 1 - Dobór tekstów, na których uczymy rozumienia ze słuchu powinien odpowiadać sytuacjom, w jakich chcemy, by uczeń skutecznie się komunikował.

ZASADA 2 - Teksty powinny być interesujące i dobrane tak, by nieznajomość wyrazów i występujących w nich struktur językowych nie uniemożliwiała uczniowi globalnego rozumienia. Jeśli może się to zdarzyć, potrzebne jest wprowadzenie i przećwiczenie potrzebnych wyrazów lub struktur poprzedzające wysłuchanie tekstu.

ZASADA 3 - Słuchanie ze zrozumieniem ma zazwyczaj charakter selektywny, toteż warto ukierunkować słuchanie tekstu na uzyskanie określonej informacji, którą uczniowie powinni wychwycić.

ZASADA 4 - Słuchanie ze zrozumieniem wiąże się z określonym celem, jaki motywuje słuchającego do koncentracji na tekście. Dlatego przed wysłuchaniem tekstu trzeba postawić przed uczniami konkretne zadanie, którego nie można wykonać bez zrozumienia określonych informacji z tekstu.

ZASADA 5 - Zadanie postawione uczniowi w związku z wysłuchanym tekstem nie powinno wiązać się z dodatkowymi trudnościami. Jego wykonanie ma być sygnałem zrozumienia, a nie sprawdzianem umiejętności mówienia, czytania czy pisania.

ZASADA 6 - Nie należy wyjaśniać i tłumaczyć wszystkiego. Nie ma powodu dążyć do pełnego rozumienia przez ucznia wszystkich bez wyjątku elementów tekstu. Kształcimy globalne rozumienie i domysł, przyzwyczajamy do niepewności i częściowego rozumienia. Przede wszystkim sprawdzamy więc rozumienie ogólnego sensu, potem dopiero rozumienie szczegółów.

ZASADA 7 - Praca nad rozumieniem tekstu powinna uwzględniać ćwiczenia poprzedzające usłyszenie tekstu, ćwiczenia towarzyszące słuchaniu i ćwiczenia następujące po usłyszeniu tekstu. Właściwa ich kolejność to:

- zogniskowanie uwagi uczniów,
- powtórzenie potrzebnych wyrazów i struktur,
- wprowadzenie nowego potrzebnego materiału,
- podanie zdania do wykonania na podstawie tekstu,
- słuchanie tekstu i wykonywanie zadania,
- kontrola rozumienia globalnego,

- kontrola rozumienia szczegółowego,
- ćwiczenia potekstowe stanowiące przejście od słuchania do mówienia i pisania.

Należy podkreślić, że wszystkie techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu to zarazem techniki kontroli rozumienia, a więc i techniki testowania. Różnica między rozwijaniem sprawności rozumienia, a kontrolą i oceną polega na celu działania i reakcji nauczyciela. Ucząc sprawności nie wystawiamy uczniom ocen, a jedynie informujemy o tym, czy ich odpowiedzi są właściwe oraz pomogamy w prawidłowym wykonaniu zadań. Co więcej, w przypadku trudności - pomagamy im jeszcze raz przesłuchać tekst, by umożliwić samodzielne wykonanie zadania. Testując zaś, czyli kontrolując i oceniając - wystawiamy stopnie tuż po wykonaniu przez ucznia zadania. Ważne jest, by uczniowie byli zawsze dokładnie poinformowani, czy dana aktywnośc ma na celu rozwijanie sprawności czy też kontrolę i ocenę.

Zasady i techniki pracy omówione w tym rozdziale pozwalają uczniowi opanować umiejętności:

- dopasowywania materiału wizualnego do usłyszanego,
- odnalezienia w tekście potrzebnej informacji,
- skrótowego przedstawiania w mowie i piśmie (notatka) podstawowych wątków,
- przekodowywania usłyszanej informacji na informację wizualną (diagramy, tablice, wykresy, tabele),
- odpowiadania na pytania związane z usłyszaną informacją,
- wyciągnięcia wniosków z usłyszanych informacji, przewidzenia następstwa zdarzeń itp.

Pozwolą także uczniowi odpowiedzieć na podstawowe pytania związane ze słuchanym tekstem, a mianowicie:

- Kto mówi?
- Do kogo mówi?
- O czym mówi?
- W jakich warunkach i gdzie mówi?
- W jaki sposób mówi?
- Po co go słucham?
- Jak spożytkuję uzyskane informacje?

Rozdział 16. **NAUCZANIE CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM**

SPRAWNOŚĆ CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM

W świecie informacji, w jakim żyjemy, nie ma potrzeby udowadniać przydatności sprawności czytania. Warto jednak podkreślić, że sprawność ta odgrywa szczególną rolę w nauce języka. Stanowi bowiem jedyną sprawność, którą można skutecznie trenować samodzielnie, w toku pracy własnej ucznia. Czytanie jest więc najskuteczniejszym wsparciem opanowywania pozostałych sprawności, gdyż w toku czytania następuje stałe powtarzanie i utrwalanie poznanych wyrazów, zwrotów i struktur.

Czytanie to czynność, którą podejmujemy w celu zdobycia potrzebnej informacji, ale także w celu przyjemnego spędzenia czasu. Stąd ogromne zróżnicowanie sytuacji, w których czytanie okazuje się przydatne, duża różnorodność typów tekstów, jakie napotykamy. Najczęstsze rodzaje tekstów, z jakimi może się zetknąć uczeń w toku swoich kontaktów z językiem obcym to:
- listy, kartki i telegramy,
- formularze,
- szyldy, znaki i tablice informacyjne,
- katalogi, broszury, reklamy i ogłoszenia,
- instrukcje obsługi, przepisy, bilety, jadłospisy, programy itp.,
- gazety, czasopisma,
- wiersze, opowiadania, a także inne teksty literackie.

W nowoczesnych metodach komunikacyjnych dużą rolę przypisuje się przydatnym na co dzień tekstom informacyjnym i publicystycznym. Dla wzmocnienia motywacji czyni się jednak także próby wprowadzenia interesujących tekstów literackich jako punktu wyjścia do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

W nauce sprawności czytania i w nauce sprawności rozumienia ze słuchu istnieje wiele punktów wspólnych. Podobnie jak to było w przypadku rozumienia ze słuchu zapoznajemy się z tekstem najczęściej wtedy:
- kiedy przyświeca nam jakiś cel,
- kiedy zależy nam na uzyskaniu określonej informacji,
- gdy stoi przed nami zadanie, do wykonania którego niezbędne jest zapoznanie się z tekstem,
- kiedy tekst jest ciekawy lub przydatny, przy czym najczęściej zapoznajemy się z nim albo w sposób bardzo ogólny sprawdzając, czego dotyczy, albo też selektywny, wyszukując to, co nas interesuje.

Tak dzieje się oczywiście w przypadku tekstów o charakterze informacyjnym, a więc tych, z którymi najczęściej stykają się nasi uczniowie. W tekście literackim chodzi nam już z reguły o szczegółowe i dogłębne rozumienie tekstu, rozumienie znaczeń wyrażonych bezpośrednio i pośrednio. Dotyczy to jednak zaawansowanego poziomu nauki języka.

Skoro tak przedstawiają się podstawowe zasady posługiwania się tekstami, warto zastanowić się nad **kryteriami doboru tekstów,** na których będziemy prowadzić naukę czytania ze zrozumieniem.

Tekst:
- powinien odpowiadać postawionym przez program celom nauczania (jeśli program przewiduje np. wykształcenie umiejętności czytania gazet w języku obcym, musimy dobierać teksty wiadomości agencyjnych, ogłoszeń, reklam oraz teksty publicystyczne, raczej niż opowiadania czy scenki dialogowe),
- powinien zainteresować ucznia, inaczej nauka okaże się mało skuteczna,
- nie może być za trudny, jeśli służy rozwijaniu rozumienia szczegółowych informacji, może jednak znacznie przekraczać językowe możliwości ucznia wtedy, gdy chodzi jedynie o umiejętność zaszeregowania go do ogólnej grupy tekstów (jak np. w zadaniu typu: do którego działu gazety pasuje dany tekst?).

Dysponując odpowiednim tekstem, dobieramy techniki nauczania czytania ze zrozumieniem.

W procesie rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem - podobnie jak to było w nauce słuchania - zadaniem nauczyciela jest:
- doprowadzenie ucznia do poziomu językowego umożliwiającego zrozumienie tekstu poprzez wcześniejsze zapoznanie z potrzebnym słownictwiem i strukturami gramatycznymi,
- postawienie zadania, do którego wykonania zrozumienie tekstu jest niezbędne,
- zapewnienie ćwiczeń łączących rozwijaną sprawność z innymi sprawnościami językowymi.

Tak jak w nauce rozumienia ze słuchu, są tu potrzebne:
- ćwiczenia przedkomunikacyjne dotyczące niezbędnych elementów języka,
- ćwiczenia koncentrujące na tematyce tekstu i poprzedzające czytanie,
- ćwiczenia towarzyszące pracy z tekstem, bądź
- następujące po przeczytaniu tekstu, ćwiczenia potekstowe, mające na celu łączenie czytania z innymi sprawnościami językowymi.

Omówimy kolejno sposoby prowadzenia tych ćwiczeń, stale nawiązując do poprzedniego rozdziału o pracy z tekstem mówionym. Czynnik rozumienia tekstu jest bowiem wspólny obu tym sprawnościom.

TECHNIKI POPRZEDZAJĄCE CZYTANIE

Znajdują tu zastosowanie wszystkie omówione w poprzednim rozdziale techniki przygotowania do pracy z nowym tekstem, a więc:
- zogniskowanie uwagi uczniów na tematyce, której poświęcony będzie tekst,
- przypomnienie materiału językowego już znanego uczniom, jaki wystąpi w tekście,
- wprowadzenie nowego materiału leksykalnego i gramatycznego, jaki się w nim pojawi.

Jako że wszystkie sposoby pracy są tu analogiczne do omawianych w odniesieniu do nauczania rozumienia ze słuchu (rozdział 15), poniżej tylko je wymienimy.

I tak, ogniskując uwagę uczniów wokół tematyki tekstu możemy zastosować:
- technikę rozmowy dotyczącej obrazka związanego z tematyką tekstu,
- technikę rozmowy z uczniami na temat, któremu bedzie poświęcony tekst.

Przypominając znany już uczniom materiał językowy wykorzystujemy:
- technikę przewidywania wyrazów, jakie wystąpią w tekście,
- technikę skojarzeń tematycznych,
- zagadki leksykalno-gramatyczne.

Pamiętamy też o zasadach utrwalania i przypominania wcześniej wprowadzonej leksyki i gramatyki, wprowadzając zaś nowy materiał językowy zachowujemy wszystkie zasady prezentacji i utrwalania nowego materiału leksykalnego (rozdział 13) oraz nowego materiału gramatycznego (rozdział 14).

TECHNIKI TOWARZYSZĄCE CZYTANIU I NASTĘPUJĄCE PO NIM

Techniki wspierania rozumienia wynikają z umiejętności, jakie ma opanować uczący się w toku nauki języka obcego. Wiążą się one z:
- rozumieniem globalnym tekstu,
- rozumieniem szczegółowym tekstu,
- rozumieniem wewnętrznej organizacji tekstu oraz
- umiejętnością wydobycia i spożytkowania zdobytych informacji.

Oto podstawowe techniki, za pomocą których można te cele osiągać:

Wyrazy - klucze

Technika ta polega na wypisaniu z tekstu tych wyrazów, na których opiera się całe znaczenie tekstu. Instrukcja może brzmieć np. tak: „Wyobraź sobie, że woda zalewa i niszczy tekst. Chcesz, by treść tekstu była jak najdłużej czytelna. Które wyrazy poświęciłbyś najpóźniej? Wybierz nie więcej niż 6".

Odmianą tej techniki jest wypisanie wyrazów w tzw. róży wyrazów, co umożliwia dalsze ćwiczenia leksykalne, takie jak ćwiczenia synonimów, antonimów i skojarzeń.

Wydobywanie głównej myśli (tzw. skimming)

Technika ta polega na tym, by przedstawić podstawową treść tekstu za pomocą możliwie najkrótszej wypowiedzi. Czyni się to najczęściej dwoma sposobami:
- budując 1-2 zdania w oparciu o wyrazy kluczowe lub różę wyrazów, albo też
- wybierając 1-2 zdania kluczowe dla treści tekstu (instrukcja może tu brzmieć tak jak w technice wyrazów-kluczy: „tekst ma być zniszczony, uratuj z niego 2 najważniejsze zdania").

Wydobywanie informacji szczegółowej (tzw. scanning)

Ćwiczenie to, trenujące czytanie selektywne, polega na ukierunkowaniu uwagi uczniów na wydobycie z tekstu określonej informacji. I tak np. pierwszy rząd uczniów w klasie dostaje polecenie odszukania w dłuższym tekście jedynie informacji na temat krajobrazu, drugi - tylko na temat mieszkańców, trzeci - na temat klimatu itp.

Kolorowanie zdań niosących informacje główne i poboczne

Ćwiczenie to jest możliwe tylko wtedy, gdy dysponujemy tekstami dla każdego ucznia w podręczniku, czy na powielonym arkuszu. Prosimy wtedy uczniów o wybór jaskrawego, głównego koloru i pastelowego koloru pobocznego. Zadaniem ich jest podkreślić kredkami lub zamalować mazakami zdania istotne kolorem głównym, a zdania niosące mniej istotne informacje, kolorem pastelowym.

Odmianą tego ćwiczenia jest zaznaczenie jaskrawym kolorem tezy, a kolorem pastelowym sposobów jej dowodzenia czy uzasadniania, np. „to dom wart kupienia (teza), bo stoi w ogrodzie i jest przestronny (uzasadnienie)." Jeszcze inną odmianą tej techniki jest zaznaczanie kolorem jaskrawym głównych pojęć, a kolorem pastelowym przykładów, np. „kwiat" (pojęcie ogólne) i „róża" (przykłady).

Ostatnią wreszcie ważną odmianą tego ćwiczenia jest zaznaczanie kolorem jaskrawym faktu, a kolorem pastelowym opinii, np. Olga dostała nową książkę (fakt), to interesująca lektura (opinia).

Wielokrotny wybór

O ile dysponujemy możliwością rozdania uczniom powielonych arkuszy, możemy także wykorzystać technikę polegająca na rozpoczęciu zdania i podaniu czterech możliwych jego zakończeń, w których tylko jedno jest zgodne z treścią przeczytanego tekstu. To cicha, indywidualna i bardzo skuteczna forma kontroli

poziomu rozumienia tekstu. Jak we wszystkich poprzednich przypadkach, i tu warto rozpoczynać od sprawdzania zrozumienia ogólnego sensu tekstu, potem dopiero przechodząc do coraz drobniejszych szczegółów.

Oprócz technik wiążących się z ogólnym i szczegółowym rozumieniem tekstu warto też podać techniki sprawdzające rozumienie organizacji tekstu i zależności wewnątrztekstowych. Przykładem może tu służyć:

Rozumienie spójności tekstu - „do czego odnosi się ten wyraz?"

Istotą tego ćwiczenia jest wskazanie uczniom wybranych z tekstu wyrazów, które odnoszą się do innych wyrazów użytych w tym tekście wcześniej, np.: „jego, im, wtedy, potem, następnie, niektórzy" i prośba o podanie owych wcześniej użytych wyrazów, by wyjaśnić, o czym konkretnie mowa w danym zdaniu.

ŁĄCZENIE CZYTANIA Z INNYMI SPRAWNOŚCIAMI JĘZYKOWYMI

Czytanie, jak wiemy, nie zawsze występuje jako samoistna sprawność. Czytamy często po to, by przekazać komuś potrzebną mu informację, by zapisać to, co przeczytaliśmy lub by skonfrontować tekst z zasłyszaną informacją. Dlatego też niezbędne są uczniom ćwiczenia w łączeniu kilku różnych sprawności w jednej sytuacji komunikacyjnej. Oto przykłady takich technik.

Techniki łączące czytanie ze słuchaniem i mówieniem to:

Prawda - fałsz

Jest to przydatny sposób sprawdzania rozumienia tekstu poprzez łączenie czytania z mówieniem. Technika ta polega na podawaniu uczniom zdań, z których niektóre są prawdziwe, a niektóre fałszywe. Zdania można podać uczniom pisemnie na powielonym arkuszu. Można też podawać je na lekcji ustnie. Rozpoczynamy zawsze od zdań sprawdzających ogólne rozumienie tekstu powoli przechodząc do coraz drobniejszych szczegółów. Zadaniem ucznia jest podać, czy zdanie jest prawdziwe czy fałszywe.

Odmianą tego ćwiczenia jest prośba o uzasadnienie decyzji i o ewentualną korektę wypowiedzi nauczyciela, jeśli uczeń uznał zdanie za fałszywe. Prowokuje to ucznia do nieco dłuższej wypowiedzi.

Pytania i odpowiedzi

Ćwiczenie to prowadzimy podobnie do omówionej poprzednio techniki prawda-fałsz, tzn. rozpoczynając od informacji ogólnych i przechodząc do szczegółowych. Traktujemy odpowiedzi uczniów jako wskaźnik zrozumienia tekstu. Nie oceniamy ich poprawności ani kompletności.

Uzupełnianie zdań

Ćwiczenie to polega na rozpoczynaniu przez nauczyciela zdań na temat przeczytanego tekstu. Zadaniem uczniów jest dokończenie zdań w oparciu o treść, z jaką się zapoznali.

Warto też odwołać się do wymienianych już wcześniej technik łączenia sprawności rozumienia z pozostałymi sprawnościami, takich jak:
- technika rozwinięcia notatki w list, opowiadanie lub wypracowanie,
- technika streszczenia z jej licznymi odmianami,
- technika odgrywania ról.

Ponadto dobrym sposobem przejścia do sprawności mówienia jest:
- wymiana informacji o przydatności przeczytanego tekstu,
- wymiana opinii co do wartości poznanych treści lub samego tekstu,
- wymiana informacji o napotkanych trudnościach w rozumieniu.

Ta ostatnia może się wiązać z:
- ćwiczeniem domysłu językowego, a więc próbą odgadnięcia znaczenia danego wyrazu na podstawie kontekstu,
- ćwiczeniem w posługiwaniu się słownikiem dwujęzycznym,
- ćwiczeniem w posługiwaniu się słownikiem jednojęzycznym.

Techniki łączenia czytania z pisaniem to:

Sporządzanie planu

Technika ta polega na sporządzeniu w kilku punktach planu treści, który ma być świadectwem zrozumienia tekstu. Może to być np. wynotowanie głównych wydarzeń czy zagadnień.

Notowanie

Ćwiczenie to polega na sporządzeniu skrótowych notatek z tekstu. Notatki można ująć w postaci:
- listy spraw, o których mowa w tekście czy zdarzeń w nim przedstawionych,
- listy osób występujących w tekście,
- zestawu wad i zalet danego rozwiązania czy też plusów i minusów danego pomysłu.

Wypełnianie tabeli

Istotą tego ćwiczenia jest sporządzenie na tablicy diagramu lub tabelki, którą uczniowie mają przerysować do zeszytów i uzupełnić na podstawie lektury tekstu. Może to być formularz osobowy, który wypełniają na podstawie informacji o bo-

haterze tekstu czy rozkład jazdy uzupełniany na podstawie zawartych w tekście informacji.

Warto pamiętać, że jako ćwiczenie przytekstowe NIE jest wskazane głośne czytanie tekstu. Umiejętność głośnego czytania nie jest nam na ogół potrzebna, z wyjątkiem nielicznych sytuacji zawodowych (polityk, sędzia), jest to więc działanie typowo szkolne. Pewne fragmenty tekstu odtwarza się głośno wtedy, gdy pytamy o szczegółową informację, jaką uczeń ma odszukać w tekście. Jeśli prosimy o podanie kilku takich szczegółowych informacji, w naturalny sposób prosimy zarazem o odtworzenie wielu fragmentów tekstu, jest to jednak ustna wypowiedź ściśle oparta na przeczytanym tekście, a nie jego głośne odczytanie. Technikę głośnego odczytywania warto pozostawić w obrębie nauki wymowy. Wybieramy wtedy jeden krótki fragment (1-2 zdania) zawierające interesujące nas dźwięki i traktujemy czytanie danego fragmentu jako trening fonetyczny, co omówiono w rozdziale 11.

W związku z tym co dotąd powiedzieliśmy, możemy sformułować kilka podstawowych zasad pracy nad rozwijaniem sprawności czytania ze zrozumieniem. Warto przy tym podkreślić ich zbieżność z wieloma zasadami rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu omówionymi w poprzednim rozdziale.

ZASADY ROZWIJANIA SPRAWNOŚCI CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM

ZASADA 1 - Czytanie ze zrozumieniem przydatne jest w różnych sytuacjach i stosowane jest dla różnych celów, toteż dobór tekstów, z których korzystamy ucząc rozumienia powinien odpowiadać celom nauczania i sytuacjom, w jakich chcemy, by uczeń w przyszłości skutecznie posługiwał się tekstem pisanym.

ZASADA 2 - Teksty powinny być interesujące i dobrane tak, by nieznajomość wyrazów i struktur językowych w nich występujących nie uniemożliwiała uczniowi globalnego rozumienia. Jeśli może się to zdarzyć, potrzebna jest praca nad słownictwem i gramatyką poprzedzająca czytanie tekstu.

ZASADA 3 - Czytanie ze zrozumieniem jest najczęściej ukierunkowane na zdobycie ogólnej orientacji w treści tekstu lub też ma charakter selektywny. Warto więc ukierunkować czytanie tekstu na wychwycenie albo globalnego sensu, albo też określonej informacji.

ZASADA 4 - Czytanie ze zrozumieniem wiąże się najczęściej, szczególnie w przypadku tekstów informacyjnych, z określonym celem, jaki motywuje do tego, by zapoznać się z tekstem. Dlatego też trzeba postawić przed uczniami na lekcji konkretne zadanie, do którego wykonania niezbędne okaże się uważne przeczytanie tekstu.

ZASADA 5 - Zadanie to nie powinno się wiązać z trudnościami innymi, niż samo zrozumienie tekstu. Jego wykonanie ma być sygnałem zrozumienia, a nie dobrego poziomu umiejętności mówienia, czytania czy pisania.

ZASADA 6 - Nie należy wyjaśniać i tłumaczyć wszystkiego. Nie ma powodu w pracy nad każdym tekstem dążyć do rozumienia przez ucznia wszystkich jego elementów. Kształcimy globalne rozumienie i domysł. Przede wszystkim sprawdzamy rozumienie ogólnego sensu, potem dopiero rozumienie szczegółów. Objaśnienia i słownik dopuszczamy dopiero wtedy, gdy zawiedzie rozumienie globalne.

ZASADA 7 - Praca nad rozumieniem tekstu powinna uwzględniać ćwiczenia poprzedzające czytanie tekstu, ćwiczenia następujące po tekście i sprawdzające jego rozumienie, wreszcie ćwiczenia łączące czytanie z innymi sprawnościami językowymi.

Właściwa kolejność to:

- zogniskowanie uwagi uczniów,
- powtórzenie potrzebnych wyrazów i struktur,
- wprowadzenie nowego materiału językowego,
- podanie zadania do wykonania na podstawie tekstu,
- czytanie tekstu i wykonywanie zadania,
- kontrola rozumienia globalnego,
- kontrola rozumienia szczegółowego,
- ćwiczenia potekstowe w mówieniu i pisaniu.

Warto pamiętać, że wszystkie techniki rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem to zarazem techniki kontroli rozumienia, a więc i techniki testowania. Różnica polega jednak na tym, że ucząc sprawności nie oceniamy uczniów, a jedynie informujemy ich o tym, czy ich odpowiedzi są właściwe. Pozwalamy im jeszcze raz skorzystać z tekstu, by umożliwić prawidłowe wykonanie zadania. Testując - oceniamy, wystawiamy stopnie i nie powracamy do przeczytanego tekstu.

Podsumowując omówione w tym rozdziale treści możemy stwierdzić, że wszystkie przedstawione zasady i techniki pozwolą uczniowi:

- wydobyć najważniejsze wątki tekstu (tzw. skimming),
- odnaleźć w tekście określoną informację szczegółową (tzw. scanning),
- oddzielić informacje istotne od szczegółowych,
- oddzielić fakty od opinii,
- przekazać w skrócie uzyskane informacje w mowie i piśmie,
- odpowiedzieć na pytania odnoszące się do tekstu,
- przedstawić uzyskane informacje w postaci tabel, diagramów czy wykresów,
- wyciągnąć wnioski na podstawie uzyskanych informacji.

Zasady te i techniki pozwolą mu także odpowiedzieć na pytania:
- kim jest autor tekstu,
- do kogo się zwraca,
- o czym pisze,
- jak to robi,
- po co go czytam i
- jak spożytkuję uzyskane informacje?

C. NAUCZANIE SPRAWNOŚCI PRODUKTYWNYCH
Rozdział 17. NAUCZANIE MÓWIENIA

SPRAWNOŚĆ MÓWIENIA

Sprawność mówienia uznawana jest za niezwykle ważną w tych metodach, które traktują żywy język jako dominujący. Spośród metod konwencjonalnych czyni tak na przykład metoda bezpośrednia, a spośród metod niekonwencjonalnych - metoda Counselling Language Learning i metoda naturalna.

Dziś, gdy kontakty bezpośrednie stały się znacznie ułatwione wskutek rozwoju transportu i telekomunikacji, rola sprawności mówienia ogromnie wzrosła. Dlatego **umiejętność swobodnego wypowiadania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka.**

Podstawą nauczania sprawności mówienia jest uprzednio wprowadzone i przećwiczone słownictwo oraz uprzednio poznane i opanowane struktury składniowe. Stąd - jak to zazwyczaj ma miejsce w procesie rozwijania sprawności jezykowych - niezbędnym elementem nauki jest wcześniejsza praca polegająca na zaplanowaniu i przeprowadzeniu tak zwanych **ćwiczeń przedkomunikacyjnych - leksykalnych i gramatycznych.**

Szczególnie przydatne okażą się te techniki, które wiążą się z użyciem wyrazów i struktur w zdaniach oraz te, które mają charakter gier i zabaw językowych.

Jeśli pracę przedkomunikacyjną mamy już za sobą - jesteśmy zatem pewni budulca językowego niezbędnego do konstruowania wypowiedzi - przechodzimy do rozwijania sprawności mówienia, gdzie zasadnicze cele to rozwój:
- informacyjnej skuteczności wypowiedzi,
- płynności tej wypowiedzi,
- poprawności językowej,
- stosowności wypowiedzi w danej sytuacji.

Trzeba wtedy przede wszystkim odpowiedzieć sobie na pytanie: jakie warunki muszą zostać spełnione, by uczeń chciał i mógł mówić w języku obcym podczas lekcji?

Pierwszy i podstawowy warunek to odpowiednia **atmosfera, która obniży uczucie lęku przed złą oceną i wstydu przed popełnieniem błędu.** Dlatego właśnie ćwiczenia w mówieniu, w odróżnieniu od ćwiczeń gramatycznych, nie powinny być oceniane ani przerywane poprawą i powtórzeniem.

Najlepiej, przynajmniej na początku:
- nie stawiać ocen za wypowiedzi ustne,
- nie poprawiać błędów w trakcie wypowiedzi ucznia, a notować je i omówić po zakończeniu przez niego wypowiedzi,
- nagradzać chęć mówienia i długość wypowiedzi, a nie jej poprawność.

Nie chodzi przy tym o to, by zlekceważyć kwestie poprawnościowe, ale by **oddzielić wyraźnie nauczanie gramatyki od rozwijania sprawności płynnego, swobodnego mówienia,** zwiększając u uczniów pewność siebie i odwagę wypowiadania się w języku obcym.

Drugi podstawowy warunek to **zapewnienie bodźca, który zachęci uczniów do wypowiedzi, czyli tzw. elicytacja.** Musi to być pobudzający ich wyobraźnię temat, ważna dla nich sytuacja, interesujący materiał wyjściowy w postaci wysłuchanego czy przeczytanego wcześniej tekstu, a także potrzeba zdobycia określonej informacji czy wykonania określonego zadania komunikacyjnego.

Trzeci wreszcie warunek to **ułatwienie uczniom zaplanowania treści wypowiedzi,** bo decyzja dotycząca tego, o czym mówić, niektórym z nich sprawia trudność. Można tego dokonać poprzez postawienie pytań ukierunkowujących, dostarczenie pomysłów w postaci podpunktów, planu treści czy obrazków.

ELICYTACJA CZYLI PROWOKOWANIE WYPOWIEDZI

Spośród technik nauczania mówienia najistotniejsze są te, które najskuteczniej prowokują samodzielne wypowiedzi stanowiąc dostatecznie silny bodziec do mówienia, nie powodując jednak przy tym nadmiernej trudności.

Oto kilka przykładów pogrupowanych według bodźca wywołującego wypowiedź. Bodźcem tym może być obraz, słowo lub dźwięk.

OBRAZ JAKO BODZIEC

Odgadywanie treści obrazka

Technika ta to sposób wywoływania wypowiedzi uczniowskich poprzez bodźce wzrokowe, takie jak:
- obrazek wycięty z ilustrowanego magazynu,
- widokówka,
- fotografia,

- plansza (często przeznaczona do nauki innego przedmiotu - dla początkujących dogodne są np. plansze do nauki języka ojczystego dla przedszkoli i klas niższych),
- plakat,
- mapa,
- przeźrocza,
- wideo.

Technika ta pozwala dostarczyć uczniom treści wypowiedzi bez odwoływania się do tłumaczenia. Należy używać jej tworząc **lukę informacyjną** miedzy rozmówcami, inaczej bowiem może przerodzić się w nudne, całkowicie niekomunikacyjne ćwiczenie polegające na opowiadaniu o tym, co jest dla słuchaczy i tak widoczne. Możemy na przykład pokazać obraz jednej grupie, polecając pozostałym zgadywać, co się na nim znajduje poprzez formułowanie domysłów i przypuszczeń. Możemy też zorganizować zgadywankę polegającą na zadawaniu pytań typu „tak - nie" umożliwiających pełne odtworzenie tego, co przedstawia dany obraz.

Zgadywanka obrazkowa

Technika ta polega na przedstawianiu uczniom kilku obrazków, widokówek lub fotografii. Zadaniem ucznia jest wybór jednego z obrazków nie informując pozostałych, na który z nich się zdecydował i opowiedzenie jego treści. Zadaniem pozostałych uczniów jest identyfikacja obrazka, o który chodzi. Jeśli obrazek prezentuje nauczyciel, technika ta funkcjonuje jako ćwiczenie rozumienia ze słuchu. W przedstawionej tu postaci jest ćwiczeniem w mówieniu, choć dla pozostałych uczniów jest - oczywiście - ćwiczeniem w słuchaniu.

Wyszukiwanie różnic

Jest to ćwiczenie wymagające posiadania pary obrazków różniących się od siebie pewną liczbą szczegółów. Takie pary można znaleźć w podręcznikach. Są one też drukowane w magazynach ilustrowanych i w zestawach rozrywek umysłowych. Ćwiczenie może przybrać dwie postaci. Zadaniem uczniów może być odnalezienie szczegółów i zaprezentowanie porównania nauczycielowi np. w postaci monologu ucznia, który został wyznaczony do tej roli. Zadaniem uczniów może też być rozmowa w parach, kiedy to każdy partner ma tylko jeden obrazek, a porównanie dokonuje się w formie dialogu dochodząc do rozwiązania poprzez serię pytań i odpowiedzi.

Przerobienie obrazka na komiks

To proste w przygotowaniu, a interesujące w wykonywaniu ćwiczenie polega na tym, że uczniowie mają za zadanie dorysować na przylepnej karteczce (by nie niszczyć obrazka) „chmurkę komiksową" z odpowiednim tekstem dla każdej osoby na obrazku lub fotografii. Wariantem tego ćwiczenia jest wymyślenie wielu możliwych w danej sytuacji chmurek komiksowych dla jednej tylko osoby. Dobrze nadają się do tego celu obrazki z gazet i rodzinne fotografie.

Wariantem tego ćwiczenia jest też przypisywanie takich chmurek postaciom z zatrzymanego wideo, przy czym może to być próba odtworzenia ich rzeczywistych wypowiedzi albo próba wymyślenia wariantów zupełnie nowych.

Historyjka obrazkowa

Jest to sposób pozwalający na wywołanie dłuższej wypowiedzi uczącego się na temat podany przez nauczyciela nie słownie, a w formie serii obrazków. Najlepiej służą do tego celu liczne, niekoniecznie obcojęzyczne, komiksy, których na rynku jest bardzo wiele, a które pozwalają na wyodrębnienie z nich wielu prostych ciągów zdarzeń prezentowanych na 6-8 kolejnych obrazkach.

Wnioskowanie z obrazka

Ćwiczenie to polega na opowiadaniu o tym, czego obrazek nie przedstawia, ale co można na jego podstawie przypuszczać. Na przykład - w zależności od poziomu zaawansowania uczniów:

- co się dzieje,
- jakimi cechami osobowości charakteryzują się bohaterowie z obrazka,
- jakie są zapewne ich zawody i sytuacje życiowe,
- jakie są prawdopodobnie ich mieszkania i rodziny,
- co zdarzyło się przedtem i doprowadziło do wydarzeń na obrazku,
- co stanie się później, jakie będą dalsze losy bohaterów lub przedmiotów z obrazka,
- co stałoby się, gdyby wypadki potoczyły się inaczej itp.

Ćwiczenie to świetnie nadaje się do prowadzenia na podstawie obrazków, fotografii, a także na stop-klatkach wideo.

Pytania do obrazka

Jest to wariant poprzedniej techniki, dzięki swym cechom pozwala on jednak na przejście od wypowiedzi monologowej do sprawności interakcyjnych, a więc naturalnej rozmowy kilku osób. Ćwiczenie to dobrze funkcjonuje wtedy, kiedy poprzednia technika uzupełniona jest pytaniami z powyżej podanych kategorii padającymi ze strony nauczyciela lub pozostałych uczniów. Wzory pytań lub przynajmniej ich początki powinny być wypisane na tablicy. Pomoże to uczniom w zachowaniu naturalnego tempa wypowiedzi pytających, a opowiadającego skłoni do uszczegółowienia swej wypowiedzi i przedłużenia jej.

Słowo jako bodziec

Techniki wykorzystujące słowo jako bodziec to najprostszy dla nauczyciela sposób wywoływania ustnej wypowiedzi ucznia. Nie zawsze jednak jest to sposób najlepszy dla ucznia. Dzieci - jak wiemy - charakteryzują się myśleniem konkretnym i wszelka pomoc w postaci pokazania przedmiotu, o którym mowa, lub przynajmniej jego obrazu jest dla nich ogromnym ułatwieniem. Także w przypadku młodzieży i dorosłych - oddziaływanie na różne kanały zwiększa koncentrację i ułatwia zapamiętywanie. Jednak na wyższych poziomach zaawansowania rola obrazu niewątpliwie zmniejsza się, a sam obrazek czy wideo występuje częściej w funkcji uatrakcyjnienia zajęć niż jako niezbędny element skutecznego nauczania.

Pytania i odpowiedzi

Pytanie nauczyciela to najprostszy sposób sprowokowania wypowiedzi ucznia Musi jednak być ono pytaniem szczegółowym, a najlepiej serią kolejnych pytań. Odpowiedzi na te pytania składają się na dość kompletną prezentację danej sprawy, choć uczeń - formułując swe odpowiedzi - wypowiada każdorazowo tylko jedno, proste zdanie. Jeśli dobrze sformułujemy treść pytań, ćwiczenie może być prowadzone przez samych uczniów jako seria konwersacji w parach.

Efektem tego ćwiczenia może być jego podsumowanie w postaci kilkuzdaniowej, samodzielnej wypowiedzi ustnej i na koniec, na przykład w postaci pracy domowej - sformułowanie podobnej, dłuższej wypowiedzi na piśmie.

Opis sytuacji

Jest to ćwiczenie polegające na zaprezentowaniu uczniom sytuacji, w której w odpowiedni sposób należy się zachować. Opis sytuacji powinien być jednozdaniowy w rodzaju - „Chcesz wcześniej wyjść z przyjęcia urodzinowego koleżanki. Co powiesz?" Jeśli sytuację przedstawia się w języku obcym, mogą pojawić się znaczne kłopoty ze zrozumieniem, niekiedy większe niż sformułowanie odpowiedniej, krótkiej wypowiedzi. Można też niepotrzebnie podsuwać uczniom gotowe wyrazy i sformułowania. Dlatego lepiej, szczególnie na niższych szczeblach zaawansowania językowego, prezentować jednozdaniowe opisy w języku polskim - tak jednak, by nie prowokować dosłownego tłumaczenia (np. raczej „Zapytaj go o wiek" niż „Zapytaj go, ile ma lat").

Streszczanie

Technika ta jest bardzo dogodnym sposobem wywoływania dłuższych wypowiedzi. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy nie jest ona nudnym, typowo szkolnym sposobem opowiadania o tym, o czym wszyscy już doskonale wiedzą.

Warto zatem zastosować urozmaicone sposoby streszczania, które omówimy dokładniej w rozdziale o integrowaniu sprawności językowych. Tu wspomnimy tylko, iż przydatne jest, na przykład, streszczanie z punktu widzenia różnych bohaterów („Jestem Susan - opowiem wam, co mi się zdarzyło"), streszczanie z punktu widzenia różnych przedmiotów występujących w tekście, które dzięki uczniowi otrzymają dar mowy, („Jestem książką pożyczoną przez Susan - opowiem wam, co się ze mną działo"), czy też streszczanie jednego tylko, wybranego wątku. Streszczenia tego typu można przedstawiać w postaci zgadywanek, np. „Zgadnijcie, kim jestem?" Jakim jestem przedmiotem?, co utrzymuje uwagę także i tych uczniów, których nie wyznaczono do streszczania.

Wypowiedź według podanych podpunktów

W technice tej podajemy nie tylko temat wypowiedzi, ale także pewne podpunkty do jej rozwinięcia. Można w ten sposób wywoływać wypowiedzi na bardzo różnych poziomach zaawansowania językowego: bardzo proste wypowiedzi typu „Opowiedz o swoich rodzicach - matka - imię, wiek, zawód, zainteresowania, ojciec - imię, wiek, zawód, zainteresowania", ale także wypowiedzi skomplikowane np. „Sytuacja ekonomiczna w Polsce - przemysł ciężki, przemysł lekki, rolnictwo, rzemiosło, problem bezrobocia, problem prywatyzacji". Umożliwiają one uzyskanie od ucznia dłuższej wypowiedzi na ściśle określony temat, a - co więcej - jest to wypowiedź porównywalna z wypowiedziami innych uczniów, co ułatwia sprawiedliwą ocenę.

Wywiad

Jest to ćwiczenie polegające na przypisaniu roli dziennikarza lub biznesmena jednej osobie, a roli znanej postaci lub roli kandydata przyjmowanego do pracy - drugiej osobie. Dialog, jaki powstaje w ten sposób, można prowadzić jako wywiad swobodny, nie podając żadnych instrukcji, albo też jako wywiad ustrukturyzowany, jeśli podamy - jak w poprzednim ćwiczeniu - podpunkty w postaci elementów treści, które rozmówcy muszą uwzględnić.

Odgrywanie ról (tzw. role-play)

Jest to ćwiczenie konwersacyjne, wieloosobowe, które polega na wyznaczeniu każdemu z uczestników określonego zadania do wykonania. Zadanie to wykonuje on przyjmując przypisaną mu rolę w przypisanej mu sytuacji. Zadanie, rolę i sytuację prezentuje w skrócie karta, jaką uczeń otrzymuje na początku ćwiczenia (np. „jesteś zbuntowaną córką, która nie chce wyjechać z rodzicami na wakacje i przytacza w tej sprawie kolejne argumenty: nieciekawe miejsce pobytu, odmienne zainteresowania, nieodpowiedni termin"). Treść karty nie jest znana pozostałym

uczestnikom ćwiczenia, z których każdy otrzymuje tylko swoją własną kartę, co zwiększa naturalność interakcji. Fakt, że uczestnicy muszą wczuć się w rolę osób z zupełnie innej grupy wieku, innej płci, innej narodowości i innych przekonań ma także walor wychowawczy i przydaje atrakcyjności ćwiczeniu.

Symulacja

Symulacja to forma poprzedniego ćwiczenia polegającego na odgrywaniu ról. W przypadku symulacji wybieramy jednak tylko te sytuacje, które naprawdę mogą się zdarzyć uczącym, podczas gdy przy odgrywaniu ról celowo dobieramy sytuacje spoza możliwych doświadczeń uczących się. Dlatego właśnie symulacje są tak ważne w przygotowaniu uczących się do wyjazdu za granicę lub do kontaktów z cudzoziemcami w sytuacjach towarzyskich czy zawodowych. Samodzielne przygotowanie kart do symulacji jest na ogół żmudne i czasochłonne, toteż lepiej posłużyć się licznymi wzorami z podręczników i materiałów uzupełniających.

Wypowiedzi na podstawie tzw. dokumentów autentycznych

Ćwiczenie to wykorzystuje materiały realioznawcze, czyli tzw. dokumenty autentyczne, takie jak menu, bilety na koncerty, bilety tramwajowe, rozkłady jazdy, prognozy pogody, ogłoszenia prasowe, ulotki reklamowe, broszury biur podróży itp. Zadaniem ucznia jest wykonanie zadania związanego z tym materiałem. Zadaniem tym może być:

- opowiedzenie historii wejścia w posiadanie tego dokumentu,
- opowiedzenie o danym zdarzeniu na podstawie dokumentu (np. o koncercie),
- wzięcie udziału w dialogu, który się z nim wiąże (np. kupowanie biletu),
- wzięcie udziału w symulacji na temat planowania wspólnego wyjścia do teatru,
- prowadzenie rozmów w postaci pytania o drogę i udzielania instrukcji.

Dźwięk jako bodziec

Sposobem prowokowania wypowiedzi uczniów może być także materiał nagraniowy prezentujący albo charakterystyczne dźwięki życia codziennego (hałas uliczny, odgłos kroków, itp.) albo teksty będące punktem wyjścia wypowiedzi uczniowskich. Oto kilka ćwiczeń tego typu.

Rozpoznawania dźwięków

Technika ta polega na prezentowaniu dźwięków, na podstawie których można wyobrazić sobie sceny i działania bohaterów (budzik, woda, drzwi, tramwaj, dzwonek szkolny). Zestawy tego rodzaju prezentowane są na kasetach towarzyszących niektórym podręcznikom. Można też sporządzić proste nagranie samemu, np. nagrać dzwonienie budzika i poprosić uczniów o wyobrażenie sobie, w czyim dzwoni domu, jaką osobę sobie wyobrażają, gdzie ta osoba pracuje, jak wygląda itp. Można też polecić uczniom wykonanie takich nagrań w domu i ich wzajemną prezentację.

Nagranie tekstu z przerwami na wypowiedzi ucznia

Ćwiczenie to polega na łączeniu nagrań z wypowiedziami. Ma ono na ogół dwie formy: formę wywiadu, kiedy to ściszamy nagranie w trakcie wypowiedzi jednego z rozmówców z taśmy, a pozostawiamy wypowiedzi drugiego i prosimy o odtworzenie niesłyszanej wypowiedzi, albo też formę uzupełnienia i wnioskowania: uczniowie wnioskują, co się stało później, co stało się wcześniej i doprowadziło do zaistniałej sytuacji. Jest to wówczas ćwiczenie nieco podobne do ćwiczenia w domyślaniu się na podstawie obrazka.

Warto podkreślić, że wszystkie podane powyżej techniki ćwiczeniowe mogą dobrze służyć nauczycielowi jako techniki testowania sprawności mówienia, jednak tylko wtedy, kiedy są uzupełnione jasnymi kryteriami oceny.

ŁĄCZENIE SPRAWNOŚCI MÓWIENIA Z INNYMI SPRAWNOŚCIAMI

Typowe sposoby łączenia sprawności mówienia z innymi sprawnościami, to przede wszystkim traktowanie wypowiedzi uzyskanych od uczniów za pomocą wszystkich omówionych powyżej technik jako przygotowanie do zapisu tych wypowiedzi, a więc do sprawności pisania. Takie przygotowanie odbywa się najczęściej w toku lekcji, na zakończenie której uczniowie zapisują przećwiczone ustnie wypowiedzi. Wypowiedzi pisemne, oparte na wzorze przećwiczonym ustnie, mogą też stanowić przedmiot pracy domowej uczniów.

Interesującym sposobem łączenia sprawności mówienia i pisania ze sprawnością czytania jest prezentowanie swych prac domowych kolegom podczas pracy w parach rozpoczynającej następną lekcję. Wzajemne czytanie swoich prac warto połączyć z wzajemnym sprawdzaniem i poprawianiem pracy, co omawiamy bardziej szczegółowo w rozdziale o autonomii uczniowskiej oraz w uwagach o poprawie błędów w rozdziałach 20 i 21.

Sprawność mówienia można też w interesujący dla uczniów sposób łączyć ze słuchaniem i czytaniem wtedy, gdy samodzielne wypowiedzi uczniów dotyczą poglądów, upodobań, sposobów spędzania czasu czy stylów życia – wtedy bowiem ich własne wypowiedzi można zestawić z wypowiedziami prezentującymi inne opinie, z którymi uczniowie zapoznają się słuchając nagrań lub czytając stosowne teksty.

ZASADY ROZWIJANIA SPRAWNOŚCI MÓWIENIA

Możemy teraz sformułować następujące zasady nauczania tej sprawności:

ZASADA 1 - Rozwijanie sprawności mówienia muszą poprzedzać ćwiczenia przedkomunikacyjne mające na celu dobre opanowanie elementów języka - wyrazów i struktur - z których uczeń będzie budował swoją wypowiedź.

ZASADA 2 - Ćwiczenia w mówieniu prowadzi się od ćwiczeń silniej strukturyzowanych, prowadzonych według wzoru - do ćwiczeń swobodnych.

ZASADA 3 - Ćwiczenia w mówieniu prowadzi się poczynając od wypowiedzi jednozdaniowych do coraz dłuższych, wielozdaniowych. Pierwsze dłuższe wypowiedzi powinny stanowić połączenie kilku wcześniej przećwiczonych wypowiedzi jednozdaniowych.

ZASADA 4 - Ćwiczenia w mówieniu muszą być nastawione na wykształcenie płynności i skuteczności wypowiedzi. Dużą rolę odgrywa tu gotowość ucznia do wypowiadania się: brak lęku przed mówieniem i gotowość do przekazania informacji nawet kosztem pewnej niepoprawności językowej.

ZASADA 5 - Brak poprawności oznacza niewystarczającą liczbę ćwiczeń przedkomunikacyjnych, jakie poprzedzały ćwiczenia sprawnościowe. Należy wtedy wprowadzić na następnej lekcji dodatkowe ćwiczenia gramatyczne poświęcone strukturze sprawiającej trudności, a następnym razem pamiętać o zwiększeniu liczby ćwiczeń przedkomunikacyjnych.

ZASADA 6 - Wyraźnie oddzielamy ćwiczenia płynnościowe od poprawnościowych: w płynnościowych nagradzamy sam fakt mówienia, bez względu na jego poprawność, w poprawnościowych premiujemy brak błędów.

Uczeń każdorazowo musi dokładnie wiedzieć, za co jest premiowany - dzięki prostym i jasnym oznaczeniom, np. wywieszaniu na tablicy zielonego lub czerwonego „światła" w postaci kolorowego koła.

ZASADA 7 - Jak najczęściej wykorzystujemy pomoce wizualne i audialne w celu wywołania wypowiedzi i podsunięcia uczniom treści takiej wypowiedzi.

ZASADA 8 - Wyraźnie zarysowujemy sytuację stanowiącą punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu. Staramy się powiązać te sytuacje z życiem i zainteresowaniami uczniów lub podsunąć sytuacje zabawne lub fantastyczne, pobudzające wyobraźnię i motywujące do mówienia.

ZASADA 9 - Po serii ćwiczeń w mówieniu zapewniamy przejście do innych sprawności językowych. Łączymy sprawność mówienia z czytaniem, słuchaniem i pisaniem.

Przedstawione techniki i zasady umożliwiają uczniowi skuteczne wypowiadanie się w obrębie:

- ról, w jakich będzie w przyszłości posługiwał się językiem obcym (może to być rola turysty, pracownika posługującego się językiem obcym w celach służbowych czy też rola gospodarza przyjmującego gościa zagranicznego w swoim kraju),
- sytuacji, w których będzie musiał posłużyć się językiem obcym (lotnisko, dworzec, lekarz, przyjęcie, business lunch),
- tematów, na jakie będzie musiał umieć się wypowiedzieć,
- intencji, jakie będzie musiał umieć przekazać (zapraszanie, proponowanie, zgoda, odmowa, przyrzeczenie itp.),
- form, w jakich będzie musiał wypowiadać się (monolog, dialog, rozmowa w większym gronie),
- stylu, jakim będzie się posługiwał (potoczny w sytuacjach koleżeńskich czy formalny w sytuacjach oficjalnych i służbowych).

Rozdział 18. NAUCZANIE PISANIA

SPRAWNOŚĆ PISANIA

Sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka. W codziennym toku posługiwania się językiem obcym pisanie zazwyczaj ogranicza się do wypełniania podstawowych formularzy, pisania okolicznościowych kartek i listów.

Z tego powodu pisanie, nawet w kursach dla młodzieży i osób dorosłych, znajduje się na końcu listy celów nauczania jako cel stosunkowo najmniej ważny, a i zakres pracy jest tu zdecydowanie węższy niż w odniesieniu do innych celów nauki. W kursach dla dzieci młodszych pisania często w ogóle nie uwzględniamy, ograniczając się jedynie do podpisów pod obrazkami jako formy wprowadzenia do przyszłej pracy nad tą sprawnością.

Sytuacja zmienia się dopiero wtedy, gdy mamy do czynienia z nauczaniem języka obcego dla celów zawodowych, np. na kursach sekretarek prowadzących korespondencję handlową czy też nauczaniem ludzi planujących wyjazd do pracy biurowej lub akademickiej za granicą - w takich przypadkach rola sprawności pisania w hierarchii celów nauki języka znacznie wzrasta.

PISANIE JAKO SPRAWNOŚĆ WSPIERAJĄCA

Rola sprawności pisania w nauce języka bywa jednak - w odróżnieniu od innych sprawności - dość szczególna. Sprowadza się ono bowiem często do

funkcji wspierającej zapamiętywanie nowego materiału językowego, do czego służą notatki w zeszycie, pisemne ćwiczenia wdrażające i kontrolne czy zapisy przećwiczonych ustnie wypowiedzi. Nie jest to więc rozwijanie sprawności samodzielnego pisania, a raczej wykorzystywanie pisania jako środka pomocnego w utrwalaniu nowego materiału leksykalnego i strukturalnego lub przećwiczonych wcześniej wypowiedzi ustnych. Ten właśnie charakter mają najczęściej produkty pracy w parach lub pracy grupowej w postaci wypełnionych tabel, zapisanych formularzy, wywiadów, czy sporządzonych notatek, ten sam też charakter mają ćwiczenia stanowiące pisemne prace domowe.

Pisanie w swej funkcji wspierającej zastępuje też często pracę nad innymi sprawnościami. I tak nauczyciele zlecają uczniom skonstruowanie i zapisanie dialogu lub scenki, wypisanie pytań, które staną się podstawą przeprowadzanego przez nich wywiadu, pisemne odpowiedzi na pytanie o to, jak uczeń zachowałby się w danej sytuacji itp. Dialog, scenka czy wywiad lub wypowiedź monologowa to oczywiste elementy trenowania sprawności mówienia. Jednak dla zaoszczędzenia czasu, czy ze względu na trwałość produktu pracy w postaci jego zapisu - nauczyciele decydują się na **zastąpienie ćwiczeń w mówieniu ćwiczeniami w pisaniu** i ograniczają się do poprawy zapisów w trakcie ich odczytywania przez uczniów.

Co więcej, wielu nauczycieli używa pisania jako podstawy uzyskania dokumentacji szkolnej do oceny, prowadząc pisemne kartkówki, pisemne prace klasowe, pisemne testy - nie dlatego, iż tak wysoko stawiają sprawność pisania w hierarchii celów nauczania, a dlatego, że uzyskują w tej sposób widoczne, namacalne uzasadnienie wystawianych ocen i nie narażają się na zarzut subiektywizmu w wystawianiu stopni.

Wszystko to jest dydaktycznie uzasadnione i nie budzi wątpliwości metodycznych, o ile nie powoduje nadmiernego zwiększenia roli sprawności pisania w stosunku do jej rzeczywistego miejsca w nauczaniu, zwiększenia ilości czasu przeznaczanego na tę sprawność i zwiększenia jej wagi w globalnej ocenie wyników uzyskiwanych przez ucznia.

Wszelki nadmiar jest jednak szkodliwy, szczególnie w sytuacji, kiedy wzrasta znacznie procent uczniów dyslektycznych i dysgraficznych. Jest to też szczególnie niekorzystne wówczas, gdy działanie takie redukuje pracę nad innymi sprawnościami, takimi jak słuchanie i mówienie. Staje się jednak wręcz niebezpieczne, gdy ogranicza liczbę ćwiczeń komunikacyjnych, i gdy ofiarą tego działania padają młodsze dzieci, dla których najistotniejszy jest kontakt z żywym językiem, a niepotrzebne, przedwczesne wprowadzanie czytania i pisania, do czego nie są jeszcze przygotowane, powoduje zniechęcenie i bunt.

PISANIE JAKO SPRAWNOŚĆ SAMODZIELNA

Nauka pisania jako niezależnej sprawności w nauce języka na szczeblu podstawowym i średnim sprowadza się do klasycznych sytuacji, w których istnieje prawdopodobieństwo wykorzystania umiejętności samodzielnego pisania w funkcji informacyjnej, a nie jedynie wspierającej. Dotyczy zatem sytuacji:

- zgłaszania uczestnictwa i wypełniania kart członkowskich,
- wypełniania formularzy wizowych,
- pisania prostych kartek i listów,
- odpowiadania na prywatną korespondencję,
- notowania prostych informacji w postaci notatkowych zapisów w zeszycie lub kartek typu memo.

Aby wykorzystać pisanie w obu jego funkcjach, tj. w funkcji wspierającej utrwalanie poznanego materiału i w funkcji samodzielnej sprawności - niezbędna jest wcześniejsza nauka elementów, z których buduje się tę sprawność, czyli przede wszystkim poprawnej pisowni. Przydatne są tu więc wszystkie techniki omówione wcześniej w rozdziale 12, takie jak np.:

- technika odwzorowywania,
- technika węża literowego,
- technika węża dwuliterowego,
- zabawa w przedmioty na daną literę,
- gra magiczna,
- gra w mnożenie wyrazów,
- gra w poszukiwanie nowych wyrazów w obrębie wyrazu w tym celu podanego.

Potrzebne jest także zapisywanie całych wyrazów, do czego można wykorzystać już znane nam z rozdziału 13 techniki leksykalne, o ile będą prowadzone pisemnie, a szczególnie:

- technikę skojarzeń tematycznych,
- technikę skojarzeń łańcuszkowych,
- technikę kształtu.

Dopiero po utrwaleniu pisowni podstawowych wyrazów wspartych zapisem materiału językowego prezentowanego i utrwalanego z okazji nauki struktur gramatycznych (rozdział 14), można przystąpić do ćwiczeń czysto sprawnościowych.

Przydatne okażą się tu następujące techniki:

Pisanie tekstu równoległego

Ćwiczenie to polega na przedstawieniu uczniom formularza lub kartki pocztowej napisanej przez daną osobę, np. bohatera podręcznika. Zadaniem ucznia jest wprowadzenie możliwie jak najmniejszych zmian w tekście tak, aby tekst dotyczył jego samego.

Technika zakończeń

Technika ta polega na podaniu uczniom początku kartki lub prostego listu. Zadaniem ucznia jest zakończenie tekstu tak, by zgadzał się tematycznie z jego początkiem.

Odmianą tego ćwiczenia jest podanie uczniom zakończenia tekstu z prośbą o uzupełnienie jego początku.

Liściki klasowe

Technika ta polega na tym, by uczniowie pisali sobie krótkie polecenia w formie liścików podawanych w klasie, np.:

Droga Basiu!
Podejdź do Marka i podaj mu książkę od angielskiego.
Twój
Adam

Teksty te można stopniowo przedłużać i utrudniać, poprzez nadawanie im postaci np. zaproszeń z instrukcjami dojazdu do domu osoby zapraszającej.

List pisany według wyrazów-kluczy

Technika ta polega na pisaniu listów według podanych przez nauczyciela wyrazów. Wyrazy te stanowią o treści listu i pełnią funkcje szkieletu jego treści, np.: dziękuję, przyjadę, piątek, wieczór, pociąg, 5 dni.

List pisany według elementów treści

Technika ta polega na pisaniu listów według podanych podpunktów wyznaczających treść listu. Jest ona w swojej konstrukcji podobna do techniki podpunktów, którą omawiamy w rozdziale 17.

ŁĄCZENIE SPRAWNOŚCI PISANIA Z INNYMI SPRAWNOŚCIAMI

Najpopularniejszym sposobem łączenia sprawności pisania z innymi sprawnościami jest dochodzenie do niego poprzez wcześniejsze przećwiczenie wypowiedzi ustnych, które potem należy zapisać, jak to omówiono w rozdziale 17. Dobrym sposobem przejścia od ćwiczeń w pisaniu do ćwiczeń komunikacyjnych wymagających łączenia sprawności jest łączenie przeczytanych lub usłyszanych tekstów z ćwiczeniami w pisaniu. Oto przykłady:

List będący odpowiedzią na ogłoszenie prasowe

Ćwiczenie to polega na pisaniu listów, których treść wyznacza anons prasowy przedstawiony uczniom do uprzedniego przeczytania, np. ogłoszenie o kursach wakacyjnych, reklama nowych słowników itp. W zależności od treści ogłoszenia - list staje się prośbą o informację, prośbą o przesłanie katalogu, zgłoszeniem kandydatury na kurs czy podaniem o pracę.

List pisany w imieniu bohatera tekstu

Zadaniem ucznia po przesłuchaniu lub przeczytaniu tekstu jest napisanie listu do przyjaciela, w którym opisuje dane zdarzenie. Korzystnie jest stosować przejście w postaci notatek czynionych w trakcie słuchania lub czytania. Notatki te stanowią później podstawę pisania listu.

ZASADY ROZWIJANIA SPRAWNOŚCI PISANIA

Możemy teraz sformułować pewne zasady nauki pisania. Są one następujące:

ZASADA 1 - Naukę pisania prowadzimy zawsze na materiale językowym uprzednio przećwiczonym słuchowo, ustnie i wzrokowo. Właściwa kolejność pracy to zatem: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie.

ZASADA 2 - Nauka pisania to początkowo nauka kopiowania, a dopiero potem nauka samodzielnego zapisu.

ZASADA 3 - Nauka pisania jako samodzielnej sprawności opiera się na wcześniejszym opanowaniu pisowni w postaci ćwiczeń przedkomunikacyjnych.

ZASADA 4 - Nauka pisania jako samodzielnej sprawności jest wspomagana przez naukę wspierającego pisania polegającą na ćwiczeniach pisemnych, które utrwalają poznany materiał językowy.

ZASADA 5 - Nauka samodzielnego pisania jako niezależnej sprawności odbywa się tylko na takich tekstach, jakie uczniowie rzeczywiście będą pisać w toku przyszłego posługiwania się językiem obcym.

ZASADA 6 - W toku nauki przechodzimy do odwzorowywania tekstu przez jego uzupełnianie do prób samodzielnego pisania np. listu czy kartki.

ZASADA 7 - Łączymy sprawność pisania z innymi sprawnościami językowymi przechodząc od słuchania przez notowanie do pisania, lub od czytania przez mówienie do redagowania listu.

Podsumowując powyższe treści możemy stwierdzić, że w wyniku zastosowania omówionych tu technik uczeń będzie umiał:

- napisać życiorys i podanie,
- wypełnić kwestionariusz,
- napisać krótką kartkę czy list,
- pozostawić pisemną notatkę,
- sporządzić krótkie notatki na podstawie usłyszanego lub przeczytanego tekstu.

Rozdział 19. TECHNIKI ZAPEWNIANIA NATURALNOŚCI KOMUNIKACYJNEJ W NAUCZANIU

TECHNIKI INTEGROWANIA SPRAWNOŚCI

Jak wiemy, sprawności językowe mają tendencję do łącznego występowania w toku naturalnej komunikacji. Widać to wyraźnie w typowych sytuacjach życia codziennego: sprawdzamy coś w tekście, by zanotować znalezioną informację, słuchamy, by usłyszaną informację przekazać innemu rozmówcy.

Słownictwa czy gramatyki uczymy początkowo oddzielnie w toku ćwiczeń przedkomunikacyjnych. Oddzielnie też, początkowo, rozwijamy sprawności językowe. Czynimy tak po to, by nie piętrzyć jednocześnie przed uczniem zbyt wielu problemów, a więc aby uczyć zgodnie z zasadą stopniowania trudności.

Nie możemy jednak stale tak właśnie postępować. Pozostając w zgodzie z zasadą stopniowania trudności przestajemy bowiem być w zgodzie z rzeczywistym charakterem naturalnej komunikacji, która umiejętności te łączy w jedną, skomplikowaną całość. Po pewnym odcinku pracy nad wybraną sprawnością musimy jednak wdrożyć ucznia do łączenia tej sprawności z innymi.

Omawiając w poprzednich rozdziałach techniki nauczania poszczególnych sprawności, podawaliśmy także techniki łączenia danej sprawności z pozostałymi.

Podrozdziały o łączeniu danej sprawności z pozostałymi z rozdziałów 15, 16, 17 i 18 podsuwają różnorodne pomysły integracji.

Poniżej wymienimy kilka najpowszechniejszych propozycji technik przydatnych wtedy, kiedy to poszczególne sprawności po wcześniejszym, oddzielnym przećwiczeniu chcielibyśmy łączyć w pary lub trójki i omówimy warianty tych połączeń.

Pytania i odpowiedzi

To najprostsze ćwiczenie stanowi klasyczne połączenie sprawności na elementarnym poziomie. W ćwiczeniach ustnych jest to połączenie słuchania i mówienia. W ćwiczeniach pisemnych stanowi to połączenie czytania i pisania. Jeśli

jednak pytania podajemy uczniom ustnie, prosząc ich o pisemne odpowiedzi na kartkach, łączymy słuchanie z pisaniem.

Warianty tego ćwiczenia to:

- ćwiczenie pytania - odpowiedzi w odniesieniu do wcześniej przesłuchanego lub przeczytanego tekstu,
- ćwiczenie pytania - odpowiedzi bez tekstu w toku rozmowy z uczniem.

Prawda - fałsz

Inny bardzo prosty sposób łączenia sprawności to technika typowa dla rozwoju sprawności rozumienia, a odnosząca się do wcześniej wysłuchanego lub przeczytanego tekstu. Nauczyciel podaje uczniom zdania, a uczniowie mają stwierdzić, czy ich treść jest, czy też nie jest zgodna z poznanym tekstem.

Działanie tej techniki jest podobne do mechanizmu poprzedniej techniki pytanie-odpowiedź. I tak ćwiczenie to:

- prowadzone ustnie łączy słuchanie z mówieniem,
- prowadzone pisemnie łączy czytanie ze słuchaniem,
- prowadzone ustnie z prośbą o pisemne odpowiedzi łączy słuchanie z pisaniem.

Dwa lub trzy polecenia

Inne proste sposoby łączenia dwóch sprawności w jednym zdarzeniu komunikacyjnym, to techniki notowania oraz tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych na podstawie sporządzonych notatek, np.:

„wysłuchaj i zanotuj",
„wysłuchaj i przekaż informacje koledze",
„przeczytaj i zanotuj",
„przeczytaj i przekaż informację koledze".

Łatwe stąd przejście do łączenia trzech sprawności, na przykład stosując polecenia:

„wysłuchaj, zanotuj i przekaż informację ustnie",
„wysłuchaj, zanotuj i przekaż informację w liście",
„przeczytaj, zanotuj i przekaż informację ustnie",
„przeczytaj, zanotuj i przekaż informację na kartce pocztowej / faxem".

Rozsypanka wyrazowa

Łączenie wielu umiejętności i sprawności językowych w jednym zdarzeniu komunikacyjnym zapewnia także ćwiczenie polegające na zaprezentowaniu uczniom serii wyrazów, które po zmianie kolejności mogą utworzyć sensowne i poprawne zdanie, np. „niedawno, Gosią, do, z, domu, poszła, mama...".

Poza znajomością słownictwa i gramatyki, ćwiczenie to łączy w sobie umiejętność czytania i pisania, a także umiejętności niejęzykowe, takie jak logiczne myślenie i refleks.

Wariantem tego ćwiczenia jest rozsypywanie nie pojedynczych wyrazów, a ich grup, np. „do domu, poszła, z Gosią, mama, niedawno". Wariant ten eliminuje niepotrzebne utrudnienia koncentrując się na umiejętnościach czysto językowych.

Rozsypanka zdaniowa

Ćwiczenie to polega na zaprezentowaniu uczniom serii zdań, które po zmianie kolejności mogą utworzyć sensowny i poprawny tekst monologowy lub dialogowy. I tu łączymy umiejętności typu ortograficznego, leksykalnego i gramatycznego ze sprawnością czytania i pisania, a nawet z rozumieniem cech spójnościowych dłuższego tekstu (wyrazów typu „najpierw","potem", „wreszcie" itp.).

Dyktando

Dyktando jest przez wielu metodyków uważane za ćwiczenie integracyjne, łączące sprawność rozumienia ze sprawnością pisania, a nie tradycyjnie jako ćwiczenie natury ortograficznej. Przekonanie to opiera się na założeniu, że uczeń nie jest w stanie odtworzyć tego, czego nie umie samodzielnie wyprodukować. Innymi słowy, zapis tekstu to zarazem świadectwo rozumienia zawartych w nim wyrazów, związków wyrazowych, struktur gramatycznych i sygnałów spójnościowych.

Dicto-comp czyli dyktando-wypracowanie

To ćwiczenie polega na dość szybkim dwu- lub trzykrotnym przeczytaniu uczniom krótkiego tekstu bez pauz, co umożliwia zrobienie fragmentarycznych notatek, ale nie uniemożliwia regularnego zapisu typowego dla tradycyjnego dyktanda. Zadaniem uczniów jest zrozumieć przeczytany tekst, zapamiętać jego treść i odtworzyć wysłuchany tekst w miarę możliwości wiernie, choć oczywiście nie w dosłownych sformułowaniach. Jest to zatem połączenie, jak wskazuje nazwa, dyktanda i wypracowania. W odniesieniu do sprawności językowych oznacza to połączenie rozumienia ze słuchu, notowania i samodzielnego pisania.

Cloze

Ćwiczenie to polega na zaprezentowaniu uczniom tekstu, w którym brak pewnej liczby wyrazów (np. co siódmego lub co ósmego), możliwa jest jednak pełna rekonstrukcja tekstu. To także doskonałe ćwiczenie w łączeniu bardzo wielu umiejętności i sprawności językowych. Aby prawidłowo wypełnić tekst z lukami należy wykazać się sprawnością czytania, a ściślej:

- umiejętnością odczytywania zapisu, a więc znajomością pisowni,
- rozumieniem wyrazów,
- rozumieniem struktur gramatycznych,
- umiejętnością wychwytywania głównej myśli,
- rozumieniem sygnałów spójnościowych,
- domysłem językowym,

a także sprawnością pisania, a ściślej:
- czynną znajomością leksyki,
- umiejętnością prawidłowego zapisu wyrazów.

Z tych powodów technika cloze uważana jest za typ ćwiczenia najpełniej łączącego największą liczbę umiejętności językowych i z tego powodu chętnie stosowana w tzw. testach biegłości, które omawiamy w rozdziale 22, gdyż ich dobre i szybkie wykonywanie świadczy o wysokim poziomie opanowania języka na danym szczeblu. Jednak ich nieprawidłowe wykonywanie nie pozwala z kolei określić, gdzie tkwią słabe strony ucznia właśnie dlatego, że potrzebnych jest tu tak wiele umiejętności składowych. Dlatego ćwiczenia tego rodzaju nie umożliwiają diagnozy mocnych i słabych punktów ucznia i, choć są świetnym treningiem komunikacyjnym, nie są dobrym sposobem testowania szkolnego, którego celem jest wystawienie ocen. Można jednak opuścić w tekście tylko wyrazy znaczące, czyli tzw. wyrazy leksykalne np. niektóre rzeczowniki lub niektóre przymiotniki, albo też tylko czasowniki np. w czasie przeszłym, co tego rodzaju ćwiczeniu nada charakter ściśle leksykalny lub ściśle gramatyczny, tworząc zeń niezły szkolny test osiągnięć.

NAUCZANIE INTERAKCJI I MEDIACJI

Świadomość tego, że łączenie wielu sprawności i umiejętności jest niezbędne w skutecznym porozumiewaniu się, skłania wielu metodyków do podkreślania roli **sprawności interakcyjnych,** a więc tych, których istota polega na współwystępowaniu kilku umiejętności. Taką charakterystyczną sprawnością interakcyjną jest na przykład prowadzenie rozmowy czyli tak zwana konwersacja. Przeprowadzenie jej inaczej niż poprzez pełną integrację słuchania i mówienia jest po prostu niemożliwe, chyba że konwersacja taka przerodzi się w monolog jednego z rozmówców lub w całkowity brak porozumienia dwóch niesłuchających się osób, czyli w ciąg następujących po sobie niepowiązanych wypowiedzi. Dlatego uważa się dziś, co dokumentują na przykład rekomendacje Rady Europy dla wszystkich państw członkowskich, że rozwijanie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu nie gwarantuje jeszcze uczniom opanowania umiejętności prowadzenia rozmów i negocjacji. Kształceniu umiejętności rozmawiania i rozwijaniu tzw. kompetencji dyskursu, o której była mowa w rozdziale 1, należy

więc poświęcić odrębne działania dydaktyczne na lekcji, wykorzystując różnorodne formy autonomicznej pracy uczniów, jak na przykład pracę w parach i grupach uczniowskich.

Ta sama świadomość skłania też coraz więcej metodyków do głoszenia potrzeby rozwijania **sprawności mediacyjnych,** a więc sprawności operowania informacją i tekstem, która staje się coraz potrzebniejsza w nowoczesnej cywilizacji i komunikacji. I tak w życiu codziennym:

- słysząc formalne zaproszenie lub oficjalne oświadczenie, przekazujemy jego treść rodzinie lub znajomym w języku potocznym, a więc mediujemy miedzy tekstem formalnym a nieformalnym,
- widząc trudność dziecka w zrozumieniu tekstu podręcznika, objaśniamy mu ten tekst przystępnie, a więc mediujemy między tekstem trudnym a łatwym,
- odpowiadając na pytanie spóźnionego domownika, który nie zdążył na ulubiony serial, jednym zdaniem informujemy, go o tym, co zdarzyło się na ekranie w ciągu kwadransa jego nieobecności, a więc mediujemy między tekstem długim a krótkim,
- bywa też odwrotnie, kiedy to krótkim zwrotem sygnalizujemy niechęć do wzięcia udziału w uroczystości rodzinnej, wysyłamy jednak grzeczny list z przeproszeniem za swą nieobecność i najlepszymi życzeniami - mediując między potocznym, krótkim tekstem, a długim tekstem pisemnym.

Mediacja staje się więc jednym z podstawowych sposobów naszego porozumiewania się, toteż nie możemy pominąć jej w nauce autentycznej komunikacji.

TECHNIKI ĆWICZENIOWE OPARTE NA ZASADACH RZĄDZĄCYCH AUTENTYCZNĄ KOMUNIKACJĄ

Zapewnieniu naturalności komunikacyjnej i integracji sprawności językowych sprzyja też uwzględnienie w klasie podstawowych zasad autentycznej komunikacji znanych nam z rozdziału 7.

Techniki wykorzystujące zasadę luki informacyjnej

W naturalnej sytuacji komunikacja językowa zachodzi - z wyjątkiem rytuałów powitalnych czy pożegnalnych - wtedy, kiedy pomiędzy rozmówcami istnieje różnica poziomów informacji, taka różnica stanowi bowiem motyw i przyczynę porozumiewania. Oto kilka sposobów uwzględnienia tej zasady na lekcji.

„Reperujemy konwersację"

To ćwiczenie przydatne jest dla celów nauki wymowy, utrwalania nowego słownictwa i nowych struktur gramatycznych. Jest ono ulepszeniem tych technik, które w pełni opierają się na powtarzaniu za nauczycielem, potem zaś na powtarzaniu samodzielnym. Polega ono na nadawaniu tym powtórzeniom charakteru „reperowania psującej się konwersacji". Jeden z uczniów powtarza zwrot podany przez nauczyciela (wyraz, zdanie). Czyni to na tyle cicho, by słyszał jego głos nauczyciel, ale by nie słyszał go uczeń siedzący w drugim końcu klasy. Zadaniem ucznia z przeciwległego rzędu jest sformułowanie prośby o powtórzenie w formie np. zdania „Co powiedziałeś? Słucham? - „What did you say?" Jego kolega powtarza wówczas jeszcze raz to, co powiedział. Nauczyciel podaje kolejnemu uczniowi ten sam lub inny zwrot do powtórzenia i kolejna para „reperuje konwersację". Powtórzenie przy połączeniu słuchania i mówienia pojawia się tu w naturalnym kontekście sytuacyjnym.

Zgadywanki

By wprowadzić lukę informacyjną najlepiej zastosować wszelkiego typu zgadywanki, kiedy to uczniowie w serii pytań „tak-nie" mają odgadnąć np. co nauczyciel kupił w sklepie papierniczym, czy też dokąd wybiera się w niedzielę. Warto przy tym pamiętać, że zgadywanki tego rodzaju nadają się nie tylko do nauki stawiania pytań w różnych czasach gramatycznych, czy do nauki słownictwa z danej grupy tematycznej, ale także do nauki wszelkich twierdzeń i przeczeń w różnych czasach (o ile wprowadzimy zwroty „chyba, może, nie sądzę" np. w języku angielskim „perhaps..., maybe..., I think..., I don't think...").

Prezentacja - zagadka

To ćwiczenie polega na przedstawieniu przez danego ucznia anonimowego kraju, miasta, ulicy, aktora, polityka, sportowca czy książki. Zadaniem pozostałych uczniów jest odgadnąć nazwę lub nazwisko. Można wprowadzić zasadę, iż po każdym zdaniu uczeń robi przerwę, by umożliwić zgadywanie. Jeśli informacje nie okażą się wystarczające, mówi dalej. Można też wprowadzić tu czynnik ograniczający w postaci np. 5 zdań. Jeśli nie uda się uczniom odgadnąć w tym czasie tematu, mogą zacząć zadawanie pytań typu „tak - nie". I tu interakcja słuchania i mówienia pozwala łączyć przynajmniej dwie sprawności językowe.

Streszczenie - zagadka / Mówiące przedmioty

Ćwiczenie to jest urozmaiceniem streszczenia przeczytanego tekstu. Uczeń wybiera sobie osobę występującą w tekście i nie podając imienia tej osoby

streszcza tekst z jej punktu widzenia. Streszczenie z punktu widzenia poszczególnych osób nadaje się lepiej dla początkujących albo tam, gdzie w tekście występuje wielu bohaterów. Streszczanie z punktu widzenia przedmiotów, o których wspomina tekst, daje najciekawsze warianty wypowiedzi, wymaga największej pomysłowości mówiącego i najsilniejszej koncentracji zgadujących. W obu przypadkach łączy obie sprawności rozumienia tekstu z mówieniem.

Kopiowanie niewidzianego obrazka

To ćwiczenie prowadzone jest w podziale na grupę uczniów patrzących na obrazek i grupę uczniów, którzy obrazka nie widzą. Pozwala uczniom dowiadywać się o tym, co obrazek przedstawia poprzez zadawanie pytań posiadaczom obrazka i próbę wykonania jak najwierniejszej kopii na podstawie ich odpowiedzi. Ćwiczenie to łączy sprawność mówienia ze sprawnością rozumienia ze słuchu.

Galeria obrazów

W ćwiczeniu tym prezentuje się treść jednego spośród kilku obrazków, widokówek lub fotografii, a uczestnicy mają odgadnąć, o którym obrazku mowa i uzasadnić swój wybór. I tu następuje połączenia słuchania i mówienia lub słuchania i zapisu - o ile uzasadnienie zlecimy jako pracę pisemną.

Pocięty tekst

Jest to ćwiczenie polegające na pocięciu tekstu na tyle fragmentów (akapitów), na ile grup podzieliliśmy klasę. Każdej grupie dajemy do przeczytania jeden fragment tekstu i zabraniamy pokazywać go pozostałym. Po przeczytaniu teksty zabieramy. Zadaniem grup jest tak długo wymieniać informacje między sobą, aż uczniowie będą potrafili opowiedzieć nauczycielowi cały tekst we właściwej kolejności zdarzeń. Wariantem tego ćwiczenia dla pracy w parach jest podzielenie tekstu na dwie części i danie każdemu partnerowi połówki z podobną instrukcją.

Ćwiczenie takie łączy czytanie, słuchanie i mówienie, a jako pracę domową można także zlecić zapisanie ostatecznej wersji tekstu, co pozwoli połączyć wszystkie sprawności językowe.

Dwie taśmy

To ćwiczenie - nieco uciążliwe organizacyjnie, ale bardzo dla uczniów atrakcyjne - polega na zaprezentowaniu dwóch różnych nagrań dwu różnym grupom uczniów. Zadaniem uczniów jest taka wymiana informacji między sobą, by wszyscy oni mogli sporządzić kompletną - ustną lub pisemną - informację dla nauczyciela o treściach, które przedstawia tekst. Prostym wariantem jest użycie dwóch połówek tego samego tekstu. Ćwiczenie to można stosować z użyciem taśm magnetofonowych albo też z użyciem taśmy wideo.

Techniki wykorzystujące zasadę niepełnej przewidywalności wypowiedzi

Tok naturalnej rozmowy jest stosunkowo mało przewidywalny. Trudno wyrokować z góry o tym, jak i o czym odezwie się do nas nasz rozmówca, a on sam nie może być pewien tego, jak zareagujemy na jego słowa i w jakiej uczynimy to formie. To efekt tego, że w każdej sytuacji istnieje wiele różnych sposobów zachowania. Co więcej, owe różne zachowania wyrażają różne intencje, a każdą intencję z kolei możemy przekazywać w wielu formach językowych. Przykładem może tu być standardowa sytuacja pytania o godzinę. Pytanie nasze może świadczyć o nudzie lub pośpiechu, irytacji lub zaciekawieniu. W odpowiedzi usłyszeć możemy nie tylko stereotypowe „15.10", ale także pytanie „Dlaczego pytasz?", informację, iż nasz rozmówca zapomniał zegarka lub nawet grubiańską odpowiedź zapytanego. Należy więc przygotować ucznia do reagowania na rozmaite, także nietypowe i mało przewidywalne wypowiedzi. Oto kilka sposobów:

Osłuchiwanie

Jest to raczej sposób nauczania niż określone ćwiczenie. Sposób ten polega na częstym kontaktowaniu uczniów z autentycznymi nagraniami. Może to być słuchanie radia, piosenek, oglądanie telewizji satelitarnej, słuchanie kaset, przy czym dobrze, by uczniowie przyzwyczajali się do różnych głosów i różnych dialektów. Działanie takie to nie to samo, co rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu. Tu podajemy tylko instrukcję „3 minuty autentycznego języka do posłuchania" nie dając uczniom żadnych zadań, które mają wykonać. Przygotowujemy ich do różnorodności języka, intonacji, wymowy i źródła informacji. Przechodzimy potem do ich własnych komentarzy o tym, co usłyszeli i jak się czuli słuchając, co łączy słuchanie z mówieniem.

Wiele rozumiem, mało mówię

Jest to również raczej sposób nauczania niż konkretne ćwiczenie. W każdej rozmowie trzeba rozumieć znacznie więcej niż umie się powiedzieć. By zaproponować rozmówcy herbatę, wystarczy znać tylko jeden sposób formułowania propozycji. Nie wiemy jednak nigdy, jakim sposobem rozmówca może to nam

zaproponować, toteż musimy być przygotowani na rozumienie wielu różnych struktur i form językowych. W wyniku takiej sytuacji warto poświęcić więcej czasu na sprawność rozumienia niż mówienia. Warto też, uczyć większej ilości materiału językowego na poziomie rozpoznawania niż produkowania. Przykład ćwiczenia, które to umożliwia to:

- podanie głównej myśli przeczytanego tekstu,
- nadanie tytułu tekstowi,
- wybór najważniejszego zdania z tekstu,
- robienie notatki typu „memo" na podstawie tekstu itp.

Ćwiczenie takie łączy zazwyczaj czytanie i słuchanie z mówieniem i pisaniem.

Nie powtórzę się

To także raczej sposób nauczania, a właściwie sposób zachowania nauczyciela w klasie niż ćwiczenie. Po to, by przygotować ucznia do nieprzewidywalności wypowiedzi warto, by nauczyciel:

- zachowywał na lekcji dość naturalne tempo swoich wypowiedzi,
- maksymalnie różnicował swoje wypowiedzi w typowych sytuacjach klasowych, takich jak udzielanie pochwały, okazywanie dezaprobaty, sygnalizowanie przejścia do innej formy pracy, wezwanie do tablicy, zakończenie, pożegnanie itp., w grze z samym sobą typu „Jak wiele razy mogę uczniów pochwalić w języku obcym zanim znów użyję tej samej formy" (świetnie. Doskonale. Fantastycznie. Bardzo dobrze. itp.)

Chodzi więc, krótko mówiąc, o naturalność i wielowariantowość, czyli bogactwo językowe wypowiedzi nauczyciela w klasie na lekcji języka obcego. Nie ma tu powodu obawiać się niezrozumienia ze strony uczniów. Sytuacja aprobaty jest, na przykład, ze względu na kontekst i mimikę tak oczywista, iż nie ma obawy, by uczniowie nie zorientowali się, że nowa wypowiedź nauczyciela to forma innego powiedzenia „OK.". Powoli sami zaczną używać tych wyrazów.

Obie te sprawy są szczególnie istotne dla samego nauczyciela. Nie pozwalają mu bowiem utracić sprawności posługiwania się językiem obcym nawet w toku stałego kontaktu z początkującymi uczniami. Z punktu widzenia integracji sprawności zaś - łączą słuchanie z mówieniem.

Opis sytuacji

Bogactwu wypowiedzi w połączeniu z elementami słuchania służy technika krótkiego opisu sytuacji, w której uczeń ma się odpowiednio zachować. Dążymy tu do uzyskania maksymalnej liczby wariantów zachowania w danej sytuacji, np. „Chcesz zapytać o drogę. Na ile sposobów umiesz to zrobić?". Warianty

mogą podawać na lekcji sami uczniowie. Mogą tworzyć je rywalizujące ze sobą grupy. Może też podawać je jeden uczeń, co znów łączy słuchanie i mówienie.

Nietypowe zakończenie dialogu

Ćwiczenie to polega na podaniu uczniom wzoru prostego dwu-, najwyżej czterolinijkowego mini-dialogu. Zadaniem uczniów jest odegrać tę scenkę, a potem dokonywać dowolnych zmian w ostatniej kwestii zamieniając ją na nietypową odpowiedź, np. Wzór: „Masz ochotę na kawę?" „Chętnie" Zmiana: „Masz ochotę na kawę?" „A masz czas?". Tu też łączymy słuchanie z mówieniem i przygotowujemy do nieprzewidywalności komunikacji.

Techniki wykorzystujące zasadę łączenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej

Podstawą rozumienia jest kontekst wypowiedzi, a istotne elementy tego kontekstu to gesty, mimika, postawa, spojrzenie i wygląd rozmówcy. W toku nauki języka obcego musimy więc przygotować uczniów do posługiwania się tymi elementami w trakcie mówienia i przygotować uczniów do korzystania z informacji tego rodzaju w trakcie słuchania. Tu integrujemy komunikację werbalną i niewerbalną. Oto kilka propozycji:

Poza / mina czy zdanie

Jest to ćwiczenie polegające na swego rodzaju tłumaczeniu. Językiem, z którego tłumaczymy jest język gestu, miny i postawy. Językiem, na który tłumaczymy, jest zdanie w języku obcym, które wyraża obserwowane treści i intencje. Na przykład, prosimy ucznia, by popatrzył na swoich kolegów i wypowiedział te treści, których oni sami nie wypowiadają, ale które można wywnioskować z ich postawy i wyglądu, np.: Marek gdyby coś powiedział - byłoby to: „Nudzę się i jestem śpiący". Uczeń, któremu taki tekst przypisano, komentuje proponowane dla niego wypowiedzi.

Mówiące fotografie

Jest to ćwiczenie podobne do powyższego. Tym razem odbywa się nie na żywych modelach, a na podobiznach z fotografii, dla których uczniowie wymyślają teksty odpowiednie do ich pozy i miny. Wariantem tego ćwiczenia jest dodatkowe uzasadnienie przypisanego danej postaci tekstu lub dodatkowy komentarz ze strony posiadacza fotografii. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy uczniowie przynoszą do klasy swoje własne fotografie, np. z wakacji czy z wycieczki, oraz samoprzylepne karteczki umożliwiające dopisywanie tekstów.

Chmurki komiksowe

Przydatna może także okazać się technika przekształcania obrazka na komiks. Uczniowie dorysowują osobom na obrazku chmurki komiksowe z odpowiednim tekstem, zgodnie z zasadą, że tekst musi być zgodny z pozą i miną bohatera. Pozostali uczniowie komentują, czy na podstawie niewerbalnych sygnałów dobrze odtworzono intencje osób przedstawionych na obrazkach.

Te dwie ostatnie techniki doskonale pełnią funkcje zindywidualizowanych prac domowych, toteż łączą nie tylko komunikacje werbalną z niewerbalną, ale także pisanie, czytanie, słuchanie i mówienie.

Pantomima

Uwzględnienie sygnałów niewerbalnych jest też możliwe dzięki wykorzystaniu pantomimy. Technika pantomimy - to ćwiczenie polegające na tłumaczeniu języka gestów na język wyrazów. Do ćwiczenia musimy wybrać tych uczniów, którzy chętnie wypełniają zadania ruchowe i aktorskie lub tych, którzy czują się słabiej w samodzielnych wypowiedziach i wolą ograniczyć się do słuchania innych. Zadaniem wybranych uczniów jest przedstawienie wybranego ciągu wydarzeń, np.: poranne wstawanie, odrabianie lekcji, wychodzenie z domu, robienie zakupów, mycie się itp. Pantomima powinna drobiazgowo przedstawiać każdą czynność. Zadaniem pozostałych uczniów jest „tłumaczenie" gestów na kolejne zdania i całe teksty, po czym następuje komentarz ze strony aktorów. Pantomima może być jednoosobowa lub grupowa, np. przygoda w dyskotece, napad na bank itp. Łącząc słuchanie i mówienie ćwiczenie to dobrze trenuje sprawności interakcyjne.

Dialog aktorski

W trakcie odgrywania zwykłych dialogów odtworzonych na podstawie podręcznika i kasety, dobrze jest wprowadzić jednocześnie ćwiczenie określane jako dialog aktorski. Rzecz w tym, by uczniowie nie odtwarzali dialogu monotonnymi głosami ze swoich ławek, ale by była to mini-scenka, w której „grają" nie tylko słowa, ale także mimika, postawa, gesty, ton głosu, jego wysokość i intonacja. Zadaniem pozostałych uczniów jest określić emocje i zachowania aktorów (np. „Ekspedientka była powolna. Klient był wściekły"), a na wyższym etapie nauki także uzasadnić swoje stanowisko (np. „Klient był wściekły, krzyczał i zwracał się do wszystkich w niegrzecznej formie"). Ćwiczenie to łączy słuchanie z mówieniem, skłania uczniów do włączania elementów niewerbalnych do swojej komunikacji, skłania też uczniów nie biorących udziału w dialogu do uważnego słuchania, prowokuje ustne wypowiedzi tych uczniów, którzy normalnie byliby niezaangażowani w tok lekcji i pozwala odgrywać dialog na wiele różnych sposobów unikając nudy.

Techniki wykorzystujące zasadę zróżnicowania wypowiedzi w zależności od sytuacji

Wypowiedzi językowe różnią się ze względu na to, kto się wypowiada, do kogo się zwraca, dlaczego i po co to robi, na jaki temat się wypowiada i w jakiej formie to czyni, np. ustnie czy pisemnie. Przygotowanie ucznia do takiego zróżnicowania wypowiedzi musi następować zarówno w obrębie sprawności receptywnych, a więc tak, by zauważali oni i rozumieli to zróżnicowanie w wypowiedziach innych osób, jak i w obrębie sprawności produktywnych, a więc tak, by byli oni w stanie zróżnicować swoje wypowiedzi w zależności od tego, kiedy i w jakiej sytuacji mówią. I tu niezbędna jest integracja sprawności. Oto kilka sposobów:

Wnioskowanie z nagrania

Ćwiczenie to polega na przedstawieniu uczniom dialogu z instrukcją typu „posłuchajcie, ile osób występuje, powiedzcie, ile mają lat, czy się lubią itp."

Zadaniem uczniów jest podać swe hipotezy i uzasadnić je.

Ćwiczenie takie łączy słuchanie z mówieniem lub pisaniem, jeśli uzasadnienie zostanie zlecone jako praca domowa. Najlepiej proponować krótkie ćwiczenie tego typu w połowie lekcji, kiedy to uwaga uczących się spada, a zmiana aktywności na receptywną pomoże uczniom w odzyskaniu koncentracji.

Opis sytuacji z informacją o bohaterach

Do każdego opisu sytuacji dodajemy krótką informację o wieku i zawodzie osób, o których mowa, np. „Jesteś 10-letnim uczniem, witasz się z kolegą z klasy; Jesteś 20-letnim studentem, witasz się z profesorem przed egzaminem; Jesteś szefem dużej firmy. Witasz się z klientem", itp. Zadaniem uczniów jest zróżnicowanie wypowiedzi ze względu na sytuację, jaką mu określimy.

Wariantem tej aktywności jest - podobny do poprzedniego ćwiczenia - układ odwrotny. Podajemy zwrot, np. „Cześć", i zadajemy pytanie: „kto to mówi, do kogo i w jakiej sytuacji?".

Jeszcze inny wariant tego ćwiczenia mówi, że oba rodzaje postępowania (opis - wypowiedź, wypowiedź - opis) podają sobie nawzajem sami uczniowie, a zadaniem nauczyciela jest tylko korygowanie wypowiedzi. Pozwala to przejść do takiej komunikacji w klasie, która jest ukierunkowana na uczniów, a nie na nauczyciela, łącząc jednocześnie słuchanie z mówieniem, a jeśli uzasadnienia podawane są w notatkach - także z pisaniem.

Powiedz to na wiele sposobów

Każda struktura gramatyczna, np. pytanie, może pełnić wiele funkcji komunikacyjnych. Na przykład pytanie „Czy to nie za głośno?" - może być sugestią lub poleceniem, a nie tylko prośbą o informację. Podobnie każdą funkcję komunikacyjną (na przykład zapraszanie) można wyrazić za pomocą wielu struktur gramatycznych, określanych też niekiedy jako jej eksponenty. Niniejsze ćwiczenie polega właśnie na wyszukiwaniu możliwie wielu eksponentów jednej funkcji. Zadaniem nauczyciela jest sformułować funkcję, czyli podać intencję mówiącego, na przykład, „zapraszasz kolegę na urodziny". Zadaniem ucznia jest podać możliwie wiele eksponentów tej funkcji. („Przyjdź do mnie jutro. Czy możesz przyjść do mnie jutro? Chciałbym cię zaprosić na jutro" itd.).

I tu słuchanie łączy się z mówieniem lub pisaniem.

Techniki wykorzystujące zasadę redundancji

Język charakteryzuje się bogactwem i szczodrością w użyciu środków językowych. Dzięki temu rozumiemy teksty znacznie skrócone lub skondensowane, takie jak telegramy, nagłówki prasowe, reklamy, a nawet teksty uszkodzone - podarte, zmięte czy zabrudzone. To nie tylko nasza wspólna wiedza o świecie, ale przede wszystkim właśnie redundancja pozwala nam odtworzyć całość komunikatu, którego nie usłyszeliśmy lub nie zrozumieliśmy w całości. Jest to istotna cecha języka, toteż musimy przygotować ucznia do posługiwania się nią. Oto kilka sposobów:

Rozwijanie skondensowanych tekstów

Ćwiczenie to polega na dostarczeniu uczniom tekstu telegramu, czy też tekstu tytułu prasowego, albo też nagranego tekstu reklamy. Zadaniem uczniów jest, patrząc na taki tekst, przekazać w postaci ustnej lub pisemnej pełen komunikat o tym, co jest przedmiotem tak skrótowo podanej informacji. Ćwiczenie to łączy czytanie lub słuchanie z mówieniem i pisaniem.

Zrozumieć pomimo szumu

Efektywna nauka komunikacji polega miedzy innymi na przystosowywaniu uczniów do tego, że w naturalnych warunkach część tekstu ginie w szumie, jak to się zwykle dzieje w toku rozmowy w ruchu ulicznym, w czasie przyjęcia czy na dyskotece. To właśnie dzięki redundancji jesteśmy w stanie prowadzić takie rozmowy skutecznie. Do korzystania z redundancji w tego rodzaju sytuacjach dobrze przyzwyczają uczniów omawiana technika. Polega ona na głośnym odtwarzaniu muzyki z kasety w trakcie słuchania nowych tekstów prezentowanych przez nauczyciela lub odtwarzanych z drugiego magnetofonu. Jest to oczywiste utrudnienie rozumienia, przyzwyczaja jednak do naturalnych przeszkód w komunikacji, powodując konieczność dopytywania się o pewne niedosłyszane informacje, co łączy słuchanie z mówieniem.

Wszystkie zaprezentowane tu typy ćwiczeń sprzyjają stopniowemu łączeniu komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz integrowaniu sprawności językowych rozwijanych w toku nauki. Pozwalają też zbliżyć sztuczną z natury komunikację szkolną do autentycznej komunikacji językowej toczącej się w naturalnych sytuacjach życia codziennego.

Rozdział 20. WPROWADZENIE DO AUTONOMII UCZNIA W PROCESIE UCZENIA SIĘ

POJĘCIE AUTONOMII

Źródła autonomii tkwią w skierowaniu uwagi na proces uczenia się. Autonomia to bowiem zdolność do wykonywania zadań:

- samodzielnie - indywidualnie lub w grupie uczniowskiej,
- w nowym kontekście, to jest innym niż ten, w którym umiejętności zostały pierwotnie wyuczone,
- nieszablonowo, elastycznie, to znaczy różnie w zależności od rodzaju zadania.

Innymi słowy, autonomia oznacza umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania.

Jako że tak właśnie zachowujemy się stosując język obcy w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, dobrze jest przygotowywać uczniów do tego rodzaju działania już w toku procesu opanowywania języka.

Podstawową część takich działań, wiążących się z pracą w parach i grupach językowych, omówilismy w rozdziale 7.

Wcześniejsze metody nauczania nie kładły nacisku na te cechy, a niektóre z nich, jak np. metoda audiolingwalna, wręcz je tępiły upatrując w samodzielności ucznia jedynie zbędnego źródła błędów.

Najwcześniejsze zainteresowanie autonomią pojawiło się w związku z analizą cech osób odnoszących sukces w nauce języka.

Cechy te okazały się następujące:

- inicjatywa i aktywne podejście do zadań, co oznacza, że uczeń sam znajduje sobie najlepsze formy pracy i organizuje własną naukę,

- stosowanie domysłu językowego i niezrażanie się trudnościami lub nieznajomością poszczególnych wyrazów,
- brak zrutynizowanych zachowań, innowacyjność, stosowanie różnorodnych sposobów uczenia się i radzenia sobie z problemami,
- umiejętność wyszukiwania odpowiednich materiałów pomocniczych,
- wiara we własne umiejętności radzenia sobie z trudnościami i pozytywny obraz własnej osoby wraz z wysoką samooceną,
- wysoka motywacja do nauki,
- gotowość omawiania swych postępów w nauce z innymi osobami.

Okazało się więc, że osoby osiągające wyjątkowo dobre wyniki w nauce języka charakteryzują się skłonnością do zachowań autonomicznych i umiejętnością skutecznego ich wykorzystywania.

Umocnienie zainteresowania autonomią we współczesnej metodyce pojawiło się wraz ze zmianą poglądów na rolę ucznia w klasie. Już w metodzie kognitywnej, a niedługo potem w podejściu komunikacyjnym i wielu metodach niekonwencjonalnych, uczeń stał się centralną postacią i podmiotem dydaktyki, a nie przedmiotem mechanicznie wypełniającym instrukcje nauczyciela.

Najsilniejszym jednak bodźcem do promowania autonomii okazały się badania nad różnicami indywidualnymi wśród uczących się, a także badania nad strategiami uczenia się. Okazało się bowiem, że nauczyciel nie jest w stanie zapewnić na lekcji technik i form pracy, które odpowiadałyby wszystkim uczniom zważywszy ogromne różnice w typach umysłowości, cechach osobowościowych, lateralizacji, modalności, pamięci i motywacji uczniów nawet w tej samej klasie - o czym wiemy już z rozdziału 10. Tylko postawienie na samodzielność uczniów umożliwia dobór takich form pracy, które najlepiej odpowiadają ich indywidualnym preferencjom.

Zalety autonomii

Istnieje zatem kilka powodów, dla których warto przygotowywać uczniów do autonomii.

Przede wszystkim, autonomia to **naturalny czynnik składowy wszelkiego rozwoju indywidualnego i społecznego.** W przyszłości uczniowie będą wielokrotnie w sytuacji wyznaczania sobie celów działania, negocjowania tych celów z innymi osobami, przewidywania konsekwencji swych działań, decydowania i współdecydowania o sposobach realizacji zamierzeń, toteż przygotowanie ich do życia powinno objąć także i te sfery. Jest to jedno z ważniejszych zadań szkoły, określanych jako kwalifikacje kluczowe, które to omówiliśmy w rozdziale 2. Język obcy ze względu na swą specyfikę ma tu szczególną rolę do odegrania.

Co więcej, autonomia to **składnik wszelkiego skutecznego procesu uczenia się,** gdyż efektywność nauki wynika z umiejętności samodzielnego integrowania nowej wiedzy i nowych umiejętności z wiedzą i umiejętnościami już posiadanymi. Im wcześniej i lepiej uczniowie będą w stanie tego dokonywać, tym lepsze będą wyniki ich pracy.

Autonomia poza tym - jako samodzielne radzenie sobie z problemami i wyznaczanie toku pracy - **sprzyja doborowi strategii uczenia się** najodpowiedniejszych dla danego ucznia.

Autonomia **sprzyja także dyscyplinie w klasie,** szczególnie w pracy z dziećmi starszymi i młodzieżą w tych klasach, w których panuje niechęć do szkoły i narzuconych obowiązków. Możliwość współdecydowania o tym, co będzie przedmiotem pracy lekcyjnej, możliwość doboru indywidualnych tematów i form pracy daje wówczas poczucie własnej wartości i łagodzi konflikty interesów nauczyciela i uczniów, którzy działają zgodnie ze swymi własnymi potrzebami.

Autonomia **sprzyja też transferowi umiejętności** czyli ich przenoszeniu z jednej sfery działania na inne, dlatego też uczniowie pracujący samodzielnie nie mają na ogół problemu z zastosowaniem wiedzy językowej i nabytych sprawności w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych.

Autonomia **sprzyja także indywidualizacji.** Nauczycielowi trudno jest uwzględnić wszystkie zainteresowania, preferencje i sposoby uczenia się uczniów, szczególnie wtedy, kiedy pracuje on z liczną klasą. Wszelka praca indywidualna i zajęcia toczące się w małych grupach umożliwiają dostosowanie formy pracy do indywidualnego zapotrzebowania ucznia, toteż zwiększają ich zainteresowanie, obniżając lęk i dyskomfort.

Co więcej, autonomia pozwala uniknąć poważnego problemu, jaki wiąże się ze stosowaniem autorytarnego stylu nauczania. Otóż uczniowie, którzy stale otrzymują instrukcje i polecenia, które mają - często wbrew swej woli - wypełniać, często reagują biernym oporem, apatią i niechęcią, a niekiedy nawet otwartym buntem i agresją. Współudział w decyzjach dotyczących tego, co będzie przedmiotem pracy, jaki będzie termin i forma jej wykonania pozwala zażegnać to niebezpieczeństwo.

Jest to wystarczająca liczba argumentów, by poważnie potraktować propozycję wczesnego przygotowywania uczniów do autonomicznej pracy.

Trudności związane z wprowadzaniem autonomii

Istnieją jednak także pewne trudności nieodłącznie związane z przygotowaniem do autonomii. Podstawowe i najczęstsze z nich wiążą się z oporami tych uczących się, którzy nie są skłonni do podjęcia autonomicznych zachowań na lekcji i poza nią.

Niektórzy uczniowie czują lęk przed indywidualnym podejmowaniem decyzji i indywidualną odpowiedzialnością za wykonanie określonych zadań.

Niektórzy też wątpią w kompetencje nauczyciela, gdyż sądzą, że nauczyciel, który powierza im odpowiedzialne zadania musi być niekompetentny, skoro decyduje się tak czynić.

Jeszcze inni lubią trzymać się rutynowych zachowań szkolnych i nie przyjmują innowacji, szczególnie - jeśli zawsze wcześniej pracowali pod kierunkiem nauczycieli, którzy nie kształcili samodzielności.

Bywają też uczniowie, którzy niechętnie pracują samodzielnie z powodu niskiej samooceny lub z powodu obaw o marnotrawienie czasu na pracę w grupach.

Oprócz oporu niektórych uczących się, przygotowanie do autonomii może wywoływać trudności organizacyjne. Samodzielność uczniów powoduje osłabienie kontroli nauczyciela, praca w parach i grupach językowych może wiązać się z hałasem i ruchem w klasie, niekiedy także z przechodzeniem na język ojczysty. Dopuszczenie samodzielności może być trudne dla autorytarnych nauczycieli, a wprowadzenie jasnych reguł postępowania i egzekwowanie ich może z kolei sprawiać trudność słabszym osobowościom.

AUTONOMIA W RÓŻNYCH GRUPACH WIEKU

Zachowania autonomiczne najłatwiej przychodzą **uczniom dorosłym.** Dzieje się tak dlatego, że mają oni na ogół jasno zdefiniowane swe potrzeby językowe, łatwiej więc im określić cele pracy, mają też trening w pracy samodzielnej i doświadczenie w terminowym rozliczaniu się z postawionych zadań.

Dlatego łatwiej skłonić ich do podjęcia działań samodzielnych oprócz tych, które podejmowane są na zajęciach pod kierunkiem nauczyciela.

Dużo trudniej wdrożyć do autonomii **grupy młodzieżowe,** gdyż szkoła wciąż jeszcze nie przygotowuje uczniów do samodzielnej pracy, a i oni sami mają skłonność traktować samodzielność w pracy na lekcji jako okazję do dodatkowej przerwy. Jednak to właśnie te grupy potrzebują autonomii najbardziej, gdyż ma ona ogromny walor motywacyjny. Warto więc:

- rozpoczynać od przyzwyczajania ich do wyboru rodzaju pracy, lecz z surowo wymaganą koniecznością wykonania tego, co sami wybrali - dając np. zawsze dwa tematy wypracowania do wyboru, dwa zestawy ćwiczeń domowych itp.,
- przechodzić do indywidualnych zobowiązań uczniów wraz z ustaleniem terminu i formy rozliczenia,
- różnicować indywidualne zobowiązania na te, które dotyczą radzenia sobie z trudnościami językowymi i te, które dotyczą realizacji zainteresowań i hobby poprzez język obcy,

- wprowadzać prace projektowe o charakterze grupowym, gdzie młodzi ludzie mają szansę wybrać, nad czym będą pracować, z kim i w jaki sposób, jak rozliczą się z wykonania zadania i w jakiej formie zaprezentują swą pracę innym,
- wykorzystywać do prac indywidualnych korespondencję z młodzieżą z innych krajów, internet lub e-mail,
- wykorzystywać do grupowych prac projektowych szkolne wycieczki, zielone szkoły i obozy językowe.

Gdy nikt nie narzuca młodzieży tematów, rozwiązań ani materiałów, wzmaga się zainteresowanie i aktywność - także dlatego, że jest to w sytuacji szkolnej dość nietypowe. Co więcej, wprowadzenie autonomii pozwala uczniom realizować swe odrębne zainteresowania, gdyż np. uczniowie zainteresowani informatyką mogą przygotować pracę projektową na temat komputera, osoby zainteresowane kulturą - opracować informator dotyczący świąt obchodzonych w kraju danego języka obcego, a fani muzyki młodzieżowej - przedstawić i omówić dorobek interesujących ich zespołów.

Z tego samego powodu dobrze jest przygotowywać do autonomii także grupy starszych dzieci. Tu jednak warto:

- operować łatwiejszymi zadaniami,
- ustalać znacznie krótsze terminy ich wykonania, by organizacja pracy nie przerosła możliwości dzieci,
- prowadzić pracę w mniejszych grupach, by uniknąć chaosu,
- dbać o zróżnicowany, często zmieniający się skład grup, by nie powodować konfliktów, a także nie dopuścić do wybierania stałych przyjaciół do pracy, kosztem odrzucania innych dzieci,
- przygotowywać do autonomii poprzez wydzielanie kilkuminutowych części lekcji, kiedy to dzieci same decydują o tym, jaką z dwóch czy trzech zaproponowanych aktywności językowych chcą się zająć.

Przygotowania do autonomii można rozpocząć już w **grupach małych dzieci** poprzez:

- dawanie im wyboru z dwu czy trzech piosenek, które chciałyby zaśpiewać czy gier językowych, w które chciałyby się pobawić oraz
- uczenie, jak uzgadniać decyzje w grupie,
- wydzielanie niewielkich fragmentów lekcji, kiedy to dzieci wybierają jedną z 2-3 proponowanych aktywności takich, jak rysowanie i podpisywanie obrazków, słuchanie kasety czy mini-teatrzyk,
- dbanie o to, by w ciągu np. miesiąca każde dziecko wybrało każdą aktywność, a nie angażowało się zawsze w ten sam rodzaj zajęcia (pomogą tu tablice z imionami dzieci i kolorowymi kółeczkami w odpowiednich kolumnach na znak, co już robiły),

- wprowadzanie tzw. kącików pracy np. na ostatnie 7 minut lekcji (kącik słuchania, kącik czytania, kącik scenek itp.)

TECHNIKI PRZYGOTOWANIA DO AUTONOMII I TRENING STRATEGII UCZENIA SIĘ

Istotą autonomii jest przygotowanie uczniów do współdecydowania o kierunku ich nauki oraz do przejęcia odpowiedzialności za jej przebieg i efekty.

Oznacza to praktycznie włączenie uczniów do wspólnego podejmowania decyzji o tym:
- jaki będzie temat pracy,
- jakie materiały zostaną w niej wykorzystane,
- jakimi sposobami, technikami i w jakich formach toczyć się będzie praca,
- jaki będzie jej ostateczny produkt czy efekt i
- jak zostanie on zaprezentowany.

Decyzje takie przedstawiane są na ogół w postaci **kontraktu indywidualnego lub kontraktu grupowego,** który wywiesza się w klasie jako stały plakat, i z którego uczeń lub grupa uczniowska rozlicza się przed sobą, innymi uczniami i nauczycielem.

Bardzo często - choć nie tylko - kontrakty dotyczą prac projektowych (tzw. projects) wykonywanych przez kilkuosobową grupę uczniów w toku kilku tygodni. Tu przydatne są wszystkie techniki pracy w parach i grupach językowych omówione w rozdziale 7.

Decyzje takie i wynikające z nich kontrakty związane z pracami projektowymi lub innymi zobowiązaniami mogą też być podejmowane przez indywidualnych uczniów.

Dobrym wprowadzeniem do autonomii opartej na kontraktach jest **indywidualizowanie prac domowych.** Uczniowie otrzymują wtedy propozycje 3-4 rodzajów pracy do wyboru, z koniecznością wyboru jednej z nich. Mogą to być prace zadawane z lekcji na lekcję lub też prace z terminem tygodniowym lub dwutygodniowym. Wykonując niestereotypową pracę własną w domu, uczeń ma okazję do refleksji nad własnym tokiem pracy, może wypróbowac różne sposoby i techniki działania, ma też poczucie odrębności i wyjątkowości swojej pracy.

Tego rodzaju prace moga być przygotowaniem do tworzenia dłuższych, większych, indywidualnych prac projektowych, potem zaś **prac projektowych** będących dziełem zespołu.

By pomóc uczniom rozwinąć umiejetność takiego działania, niezbędne jest przygotowanie uczniów do identyfikowania i rozwiązywania problemów w trzech fazach.

FAZA I to **faza planowania,** kiedy to dokonuje się wyboru tematu pracy, celów nauki czy też celów danego zadania lub pracy projektowej. Uczniowie muszą porozumieć się co do celów, jakie chcą sobie postawić w grupie osób, która zadanie to będzie wykonywała. Muszą też wynegocjować ostateczne rozwiązanie, jeśli grupa nie jest jednomyślna oraz omówić różnorodne możliwe sposoby realizacji celu decydując się na, ich zdaniem, najlepszy wariant.

FAZA II to **faza monitorowania** przebiegu pracy, kiedy to uczniowie muszą dbać o dobrą atmosferę pracy, o odpowiednią współpracę i utrzymanie właściwego podziału pracy, o harmonogram prac i ich zgodność z wcześniejszymi ustaleniami.

FAZA III to **faza oceniania,** kiedy to uczniowie określają, czy i w jakim stopniu osiągnęli stawiane sobie cele, jak prezentuje się efekt ich pracy, czy istotnie wybrali najlepszy sposób realizacji swych zamierzeń, a także jak oceniają swą współpracę w grupie, czy pracowali w przyjemnej, zgodnej atmosferze, czy poznali lepiej kolegów i czy zawarli nowe przyjaźnie.

Przygotowanie do autonomii wymaga wyrobienia u uczniów pewnych niezbędnych do tego celu umiejętności.

Pierwsza grupa umiejętności to przede wszystkim **umiejętności interpersonalne i społeczne** związane z koniecznością współpracy w grupie, takie jak na przykład:
- umiejętność bycia asertywnym, by określić swe cele i preferencje,
- umiejętność negocjowania, by ustalić sposoby postępowania w przypadku niezgodności poglądów w grupie, czy
- umiejętność bycia dobrym słuchaczem opinii i poglądów innych osób.

Druga grupa umiejętności to **umiejętności refleksyjne i analityczne** związane z:
- koniecznością uzasadniania własnych wyborów i preferencji (np. dlaczego uczeń wybrał do wykonania taki właśnie, a nie inny projekt),
- analizowania zalet i wad poszczególnych rozwiązań (np. co było dobre, a co złe w sposobach pracy nad projektem),
- określania dobrych i złych aspektów pracy w grupie (np. co było łatwe, a co trudne, jakie pojawiały się problemy współpracy, jakie wnioski można z tego wyciągnąć na przyszłość),
- oceny efektów nauki (np. czego się uczeń nauczył w toku wykonywania projektu, czym się umie wykazać),
- umiejętność stawiania sobie i odpowiadania w toku pracy na pytania DLACZEGO? i PO CO?

Trzecia grupa umiejętności to umiejętności **związane z doborem i stosowaniem poszczególnych technik pracy własnej.**

Tu zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniom w określeniu, jakie są ich indywidualne preferencje, o jakich porach wolą się uczyć, jakie sposoby zapamięty-

wania są dla nich najlepsze, jaki charakteryzuje ich typ pamięci i jakie formy pracy w związku z tym są dla nich lepsze. Jego zadaniem jest też nauczenie ich pewnej liczby praktycznych sposobów uczenia się słownictwa (np. tworzenie zestawów tematycznych, tworzenie słowników obrazkowych, tworzenie skojarzeń w postaci tzw. map umysłowych itp., powtarzanie ustne, zapisywanie, przyklejanie karteczek w pokoju itp.) i praktycznych sposobów nauczania gramatyki (np. tworzenie zdań według wzoru, trenowanie pytań poprzez wyrażanie niedowierzania wobec każdej zauważonej w podręczniku informacji, budowanie diagramów, kolorowanie trudnych form itd. itp.) Jego zadaniem jest wreszcie przygotowanie ucznia do samodzielnego powtarzania i odświeżania wcześniej opanowanego materiału, określania swych mocnych i słabych punktów i pracy nad problemami sprawiającymi trudność.

Pewną pomocą dla nauczyciela są tu podręczniki, które coraz częściej zawierają działy pod tytułem „Jak się uczyć”, sekcje powtórzeniowe w postaci przeglądów poznanego słownictwa i gramatyki, działy w rodzaju „Już umiem” itp. Niezbędny jest wreszcie **trening w zakresie strategii uczenia się i komunikowania.** I tak spośród tzw. strategii bezpośrednich przydatne będą uczniom:

STRATEGIE BEZPOŚREDNIE
- strategie mechanicznego uczenia się określane jako **strategie pamięciowe,**
- strategie analizowania określane jako **strategie kognitywne,**
- strategie kompensacyjne, pozwalające poradzić sobie w trudnej sytuacji za pomocą omówienia, synonimiki czy gestu oraz domysłu językowego, oraz

STRATEGIE POŚREDNIE
- strategie organizowania pracy (w trzech omówionych wyżej fazach) określane jako **strategie metakognitywne,**
- strategie zachęcania się do pracy, nagradzania się za dobre efekty i obniżania lęku, określane jako **strategie afektywne,** oraz
- strategie uzyskiwania pomocy od rozmówcy poprzez pytania i sygnalizację niezrozumienia, określane jako **strategie społeczne.**

Ponadto, za najskuteczniejsze przygotowanie uczniów do autonomii uważa się **pracę nad cechami, które charakteryzują dobrych uczniów** i w związku z tym warte są promowania. Sposoby przygotowania uczniów do pracy własnej to wobec tego:
- skłonienie uczniów, by domyślali się znaczeń nieznanych wyrazów z ich kontekstu,
- preferowanie zachowań innowacyjnych, twórczych i samodzielnych - nawet jeśli niekiedy prowadzą do błędu - raczej niż mechanicznego uczenia się jedynie poprzez imitację i repetycję,
- zapewnianie tzw. pedagogiki czasu, to znaczy umożliwianie refleksji, danie czasu na zastanowienie się nad odpowiedzią, nieprzynaglanie, co jest niezbędne do wyzwolenia zachowań samodzielnych i twórczych,

- zapewnianie tzw. pedagogiki współpracy, czyli przeznaczanie dostatecznej ilości czasu na efektywną pracę w parach i grupach językowych, nawet jeśli praca taka toczy się wolno i powoduje nieunikniony hałas czy nawet pewne elementy chaosu w klasie,
- dbanie o właściwy, zindywidualizowany dobór podręczników i książek pomocniczych oraz skłanianie uczniów do samodzielnego wyszukiwania przydatnych materiałów.

WDRAŻANIE DO SAMOOCENY I OCENY WZAJEMNEJ

Jest rzeczą niezwykle ważną, by wcześnie przyzwyczajać ucznia do przejmowania odpowiedzialności za własna naukę, a tym samym do kontrolowania jej przebiegu i efektów. Oznacza to:
- potrzebę systematycznej refleksji ucznia nad tym, jaki materiał i jakie umiejętności już opanował, a jakich jeszcze nie,
- potrzebę samodzielnego określenia, w jakim stopniu to uczynił (słabo? średnio? dobrze?),
- potrzebę określenia, gdzie tkwią słabe punkty, nad którymi trzeba jeszcze popracować.

Jest to możliwe tylko wtedy, gdy uczeń - bez względu na wiek - nie będzie obawiał się przyznania do trudności wierząc, że otrzyma ze strony nauczyciela przydatną pomoc. Jeśli konsekwencją uczciwej analizy swych dokonań będzie kara i zła ocena lub nieprzyjemna dodatkowa praca - trudno będzie sprowokować ucznia do ponowienia takiej próby.

Już w **pracy z dziećmi** można wprowadzać elementy samooceny:
- określając, co jest przedmiotem nauki w danym ciągu zajęć, np. 3-4-5 lekcji (nauczenie się piosenki, nazywanie przedmiotów w plecaku czy przedstawienie swojej maskotki),
- proponując samodzielne określenie, czy już dobrze umieją to zrobić (poprzez namalowanie kilku serduszek, uśmiechniętej buzi czy rozwiniętego kwiatka), czy mają jeszcze pewne kłopoty (malując na czerwono tylko jedno serduszko, zwykłą, prostą buzię czy mały pączek kwiatka), czy zupełnie tego nie umieją (rysując puste, białe serduszko, skrzywioną buzię czy zieloną łodygę bez kwiatka),
- przeznaczając pewien odcinek czasu na przećwiczenie spraw trudnych,
- pomagając przećwiczyć umiejętności uznane za jeszcze nie opanowane,
- chwaląc za szczerość i
- nie dziwiąc się temu, że samoocena dziecka może wypaść nieco inaczej niż ocena nauczyciela - niekiedy nieco wyżej niekiedy zaś nieco niżej, co

zresztą mówi nam wiele o samym dziecku i pomaga rozsądnie pokierować jego rozwojem.

Te same zasady stosować można **w pracy z dziećmi starszymi i młodzieżą,** powoli wprowadzając próby stosowania ocen na skali stopniowej lub punktowej i przechodząc po pewnym czasie już tylko do samooceny punktowej lub przybierającej postać stopnia.

Takie działanie mobilizuje nauczyciela do wyraźnego określenia po serii kilku lekcji, co konkretnie uczący się powinien umieć, i sporządzenia listy umiejętności dla każdego ciągu lekcji. Jest to pozornie uciążliwe, jednak w efekcie ułatwia pracę nauczyciela, gdyż:

- pomaga określić cele nauki dla niewielkich odcinków pracy,
- umożliwia tym samym jasne sformułowanie wymagań,
- pozwala wyraźnie sformułować kryteria oceny bieżącej,
- ułatwia konstruowanie tematów kontroli bieżącej, a także opracowywanie kartkówek i testów.

Warto też systematycznie przyzwyczajać uczniów **do wzajemnej kontroli i wzajemnej pomocy.** Opinia innej osoby jest zawsze pomocna, tym bardziej, że może tu pojawić się natychmiastowe wsparcie ze strony kolegi lub całej grupy. Opinia taka i pomoc dotyczyć może efektów samodzielnej pracy na lekcji, pracy w parach, pracy domowej czy kartkówki.

Istnieją tu pewne zasady, których warto ściśle przestrzegać:

- uczniowie nie mogą stawiać sobie nawzajem stopni, a jedynie wskazywać błędy i pomagać w ich poprawianiu, inaczej bowiem załamie się wzajemne zaufanie, a wzajemna ocena może stać się przedmiotem manipulacji w kontaktach wewnątrzklasowych,
- uczniowie mogą opatrzyć niektóre prace (np. wypracowania) komentarzem, pod warunkiem, że pojawi się on na przylepnej karteczce, którą można łatwo usunąć (stąd potrzeba posiadania karteczek post-it w pracowni językowej),
- komentarz powinien być krótki i dawać przydatną informację na przyszłość, toteż ma wskazać jedną lub dwie najważniejsze pozytywne strony pracy oraz jedną najważniejszą sprawę, nad której poprawą należy popracować,
- koleżeńskie oceny należy często porównywać z samooceną ucznia oraz z oceną nauczycielską,
- działanie takie powinno stać się podstawą autonomicznych działań ucznia, takich jak zobowiązanie lepszego opanowania danego fragmentu materiału, powinno więc prowadzić do następnego kontraktu indywidualnego lub kontraktu grupowego.

Autonomiczne działania ucznia czy grup uczniowskich przynoszą widoczne rezultaty w postaci atrakcyjnych produktów pracy: samodzielnie wykonanych plakatów, ogłoszeń, albumów, mini-książeczek, fotoreportaży itp. Pomaga to tworzyć indywidualne portfolio, czyli teczkę prac ucznia, która doskonale ilustruje poziom jego umiejętności i pomaga w ogólnej ocenie efektów jego nauki. Dlatego powrócimy do tego tematu w rozdziale 23 w związku z kwestią wystawiania ocen.

Działania sprzyjające autonomii mogą być trudne dla tych nauczycieli, którzy sami uczeni byli przez lektora, który dominował w klasie nie pozwalając na samodzielność, żądał szybkich, zrutynizowanych odpowiedzi i karał za błędy. Działania te są jednak zgodne z duchem nie tylko bardzo dziś popularnego podejścia komunikacyjnego, ale także z duchem metody kognitywnej i właściwie wszystkich metod niekonwencjonalnych, toteż można wierzyć, iż wielu nauczycieli podejmie je w ramach stosowanych metod. Co więcej, wielu nauczycieli zauważa, że przygotowanie uczniów do autonomii ułatwia, a nie utrudnia ich pracę dydaktyczną, gdyż przerzuca znaczną część pracy i odpowiedzialności na samych uczniów, znacznie odciążając nauczyciela w jego pracy i czyniąc to z dobrym skutkiem dla efektów nauki.

CZĘŚĆ IV. Ocena jakości pracy nad językiem i jej efektów

Rozdział 21. REAGOWANIE NA WYPOWIEDŹ UCZNIA. POPRAWA BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH

SPOSOBY REAGOWANIA NA WYPOWIEDŹ UCZNIA

Podstawą skuteczności nauczania jest zachęcanie uczniów do wypowiadania się. Cel ten można osiągnąć tylko i wyłącznie działaniami pozytywnymi, takimi jak:
- zainteresowanie tym, co mówi uczeń,
- żywa reakcja na treść jego wypowiedzi, która jest dowodem uważnego słuchania,
- pochwała.

Tak właśnie zachowują się rodzice małych dzieci, które dzięki temu tak szybko osiągają płynność w swym języku ojczystym, stopniowo zwiększając też poprawność swoich wypowiedzi.

W systemie szkolnym tego rodzaju zachowania nauczycielskie zdarzają się, niestety, bardzo rzadko. Nauczyciele często bywają nastawieni na wychwycenie nie tego, co w wypowiedzi ucznia dobre i ciekawe, ale tego, co błędne. Krytyczny, oceniający sposób słuchania, ukierunkowany na wytknięcie błędów i zakończony negatywnym komentarzem lub wystawieniem złego stopnia jest drogą do zabicia motywacji i zniechęcenia uczniów do wypowiadania się. Nauczyciel, który tak postępuje, sam utrudnia sobie realizację celu, jakim jest wyrobienie sprawności mówienia i pisania.

Nauczyciel taki uzyskuje niezadowalające efekty, co tworzy błędne koło, gdyż coraz silniej krytykuje swych uczniów - coraz mocniej ich blokując.

Wytwarza się więc niezwykle negatywna, a bardzo charakterystyczna sytuacja: nauczyciel zwraca na ucznia uwagę tylko wtedy, gdy ów popełni drobny lub poważniejszy błąd. Jeśli wszystko przebiega zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela - nie ma on powodu zwracać na ucznia uwagi. Spojrzenie nauczyciela, jego wypowiedź skierowana do ucznia lub napisany na marginesie komentarz - z istoty oznacza krytykę. Milczenie i brak komunikacji to znak, że nie ma zastrzeżeń.

Tak prowadzone nauczanie nie ma szans powodzenia, do sytuacji takiej nie powinniśmy więc dopuścić. Komunikacja to kontakt dwóch osób i nauczyć jej możemy tylko wtedy, gdy wszelki kontakt odbierany będzie przez ucznia pozytywnie. Zainteresowanie nauczyciela, jego wzrok czy komentarz w zeszycie powinien budzić także zainteresowanie ucznia, który ma prawo spodziewać się reakcji pozytywnej lub przynajmniej interesującej uwagi, a nie jedynie krytyki.

Najprostszy sposób uzyskania pozytywnej zmiany, to reakcja na funkcję wypowiedzi ucznia. I tak, jeśli uczeń ma za zadanie napisać list z przeproszeniem, komentarz w rodzaju „już teraz nie sposób się na ciebie gniewać" spełni swą rolę znacznie lepiej niż uwaga „ciągle brakuje końcówki -s w 3. osobie". Nawet gdy taka właśnie krytyczną uwagę chcemy uczniowi przekazać, odbiór jej będzie znacznie lepszy po przeczytaniu tego pierwszego komentarza.

Najważniejsze zalecenie dla nauczyciela dotyczy więc tego, by:
- reagował na treść wypowiedzi ucznia częściej niż na jej formę,
- dostarczał przynajmniej tyle samo pochwał, ile dostarcza uwag krytycznych,
- przeplatał pochwały i korektę tak, by uczeń nie wyrobił sobie przekonania, że skierowana do niego wypowiedź nauczyciela to sygnał alarmowy.

Jeśli uczniowie niechętnie wypowiadają się w klasie, dobrym sposobem ich ośmielenia jest:
- praca w parach,
- praca w grupach językowych,
- zachęta do indywidualnych, ustnych prezentacji tematów, którymi się interesują, i które sami wybierają - z uzgodnieniem terminu takiej prezentacji,
- zachęta do wypowiedzi pisemnych - jeśli ustne wypowiadanie się nazbyt ucznia onieśmiela,
- zachęta do prezentacji ustnej tego, co wcześniej przygotowano jako prace pisemną.

Wszystko to ułatwi nauczycielowi budowanie pozytywnej motywacji i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów. Poprawa błędów jest oczywiście istotna, możemy się nią jednak zająć dopiero wtedy, gdy wiemy, że przyniesie nam ona rozwój poprawności wypowiedzi. Jeśli miałaby przynieść stres i milczenie uczniów - jej prowadzenie mijałoby się z celem.

Tak więc, o ile zapewniono chęć wypowiadania się, jego swobodę i płynność, warto zająć się także kwestią rozwijania poprawności wypowiedzi. Oznacza to identyfikację błędu, zasygnalizowanie go i poprawę.

REAGOWANIE NA BŁĘDY UCZNIOWSKIE

Rodzaje błędów językowych

Błędy można podzielić na bardzo wiele rozmaitych sposobów. Omówimy tu tylko cztery podziały, które okazują się praktycznie istotne w codziennej pracy nauczyciela.

Pierwszy i podstawowy podział błędów dokonuje się **ze względu na podsystem językowy,** w którym błędy te się pojawiają. Inaczej mówiąc, błędy wyróżniamy według kryterium materiału językowego, w obrębie którego zostały popełnione. Tym sposobem możemy mówić o:

- błędach wymowy,
- błędach pisowni,
- błędach leksykalnych,
- błędach gramatycznych.

Drugi ważny podział błędów dokonuje się **według kryterium komunikatywności przekazu.** Z jednej strony wyróżniamy te błędy, które uniemożliwiają zrozumienie przekazywanej informacji lub też powodują opaczne jej rozumienie, z drugiej strony - te błędy, które powodują jedynie niepoprawność komunikatu, nie zaburzając jednak jego zrozumienia.

Są to zatem:

- błędy formy, najczęściej tzw. **błędy lokalne,** których w zdaniu może być, kilka lecz nie zniekształcają one znaczenia,
- błędy zniekształcające znaczenie, czyli najczęściej tzw. **błędy globalne.**

Trzeci podział błędów dokonuje się **według kryterium ich systematyczności.** Wyróżniamy wobec tego błędy, które uczący się popełnia stale, zawsze w tym samym punkcie wstawiając zawsze taką samą błędną formę w przekonaniu, iż jest to forma właściwa. Wyróżniamy także błędy, które pojawiają się tylko sporadycznie, a wspomniany uczeń umie je samodzielnie poprawić. Wyróżniamy wreszcie pomyłki czy przejęzyczenia natychmiast, samodzielnie poprawiane przez mówiącego. Są to zatem:

- **błędy systematyczne,** czyli stałe odstępstwa od normy sygnalizujące braki w kompetencji, inaczej mówiąc nieznajomość reguł,
- **błędy sporadyczne,** pojawiające się nieregularnie, sygnalizujące brak wprawy w stosowaniu reguł w praktyce językowej,
- **przejęzyczenia,** czyli drobne błędy nie kompetencji, a produkcji językowej.

Czwarty wreszcie i ostatni spośród tu omawianych podziałów błędów dokonuje się **według kryterium źródła błędu,** a więc dotyczy mechanizmu jego powstawania. Wyróżniamy tu:

- błędy **interferencji zewnątrzjęzykowej,** czyli negatywnego wpływu innego „zewnętrznego" języka, tu: języka ojczystego ucznia, a więc tzw. polonizmy w rodzaju *„on breakfast", wynikające np. z faktu, iż po polsku mówi się „na śniadanie",
- błędy **interferencji wewnątrzjęzykowej,** czyli negatywnego wpływu wewnątrz tego samego, tj. obcego języka, w rodzaju *„She go" zamiast „She goes", wynikające z faktu, iż uczniowi mylą się obcojęzyczne struktury,

- błędy **wynikające ze sposobu uczenia się,** np. błędy wymowy związane z uczeniem się wyrazów z tekstu pisanego,
- błędy **wynikające ze sposobu nauczania,** np. ciągłe pojawianie się formy „-ing" w czasach prostych, czyli błędu typu *„Do you going?" spowodowane wcześniejszym wprowadzeniem i tzw. „przeuczeniem" formy „-ing",
- błędy **wynikające ze strategii komunikacyjnych** i prób radzenia sobie ze zbyt trudną sytuacją, np. upraszczanie form poprzez pozbawianie ich końcówek czy też używanie tylko jednego, nie zawsze stosownego czasu gramatycznego.

Cztery omówione wyżej podziały nie wykluczają się wzajemnie i dostarczają potrzebnych nauczycielowi informacji o rodzaju, charakterze i pochodzeniu błędu, co ułatwia mu dalszą pracę z uczniami.

Kto powinien poprawiać błędy?

W nauczaniu języka ważne jest, kto inicjuje poprawę błędu i kto jej dokonuje. Poprawy błędu uczniowskiego może dokonać sam uczeń, inni uczniowie lub nauczyciel. Wszystkie te rozwiązania mają swoje dobre i złe strony.

Poprawa błędu przez nauczyciela ma te zalety, iż:

- jest właściwa merytorycznie,
- jest natychmiastowa,
- jest wyraźnie słyszalna i zauważalna dla wszystkich uczniów,
- jest szybka i ekonomiczna z punktu widzenia czasu lekcyjnego.

Ma jednak także wady, a mianowicie:

- nie pozwala nauczycielowi zorientować się, czy chodzi o błąd, pomyłkę czy przejęzyczenie,
- nie stymuluje myślenia i aktywności samego ucznia,
- zwiększa dominację nauczyciela w klasie.

Poprawa błędu przez innych uczniów ma te zalety, iż:

- angażuje całą klasę, a nie tylko parę uczeń-nauczyciel,
- skłania uczniów do przysłuchiwania się wypowiedziom kolegów,
- stymuluje myślenie i aktywność wszystkich,
- zwiększa partnerstwo klasy stawiając wszystkich na tym samym poziomie.

Ma jednak także wady, a mianowicie:

- nie zawsze pojawiają się poprawne formy, inni uczniowie bowiem także mogą popełniać błędy,
- u poprawianego ucznia może pojawić się uczucie zażenowania, związane z faktem, iż koledzy umieją więcej niż on,
- sytuacja wzajemnej krytyki i korekty może negatywnie wpłynąć na stosunki w klasie.

Z tego ostatniego powodu warto pamiętać, że **poprawa błędu przez innych uczniów dopuszczalna jest wyłącznie wtedy, kiedy nie wchodzi w grę żadna ocena w postaci stopnia.**

Poprawa ze strony samego ucznia, czyli tzw. **autokorekta,** wydaje się najkorzystniejsza. Jest jednak możliwa tylko w tym przypadku, kiedy uczeń może i umie sam się poprawić. Nie ma więc o niej mowy w przypadku stałych, systematycznych błędów. Autokorekta jest możliwa tylko w przypadku pomyłek i przejęzyczeń, tj. sytuacji, gdy uczeń zna regułę, ale nie ma jeszcze wprawy w stosowaniu jej w praktyce. Próba autokorekty pomaga nauczycielowi zorientować się, czy ma do czynienia z błędem systematycznym, który wymaga oddzielnych ćwiczeń, czy też jedynie z pomyłką, która sygnalizuje potrzebę dodatkowej dawki ćwiczeń komunikacyjnych, ale nie wymaga powrotu do reguły gramatycznej.

Kiedy poprawiać błąd?

Istnieją dwie możliwe odpowiedzi na to pytanie. Błąd można poprawić w trakcie wypowiedzi, czyli natychmiast po jego zauważeniu. Błąd można również poprawić nie w trakcie wypowiedzi, a po jej zakończeniu, bezpośrednio po niej lub w jakiś czas później.

Moment poprawienia błędu jest bardzo istotny z dwóch podstawowych, choć przeciwstawnych sobie powodów.

Pierwszy powód to kwestia **płynności wypowiedzi,** motywacji, brak lęku przed komunikacją, chęci wypowiadania się, a więc psychologicznych aspektów kompetencji komunikacyjnej. Aby wesprzeć pozytywną postawę komunikacyjną, zdecydowanie warto nie poprawiać błędów w toku wypowiedzi uczniowskiej. Poprawa w trakcie wypowiedzi:

- przerywa tok myślenia ucznia,
- hamuje płynność i spontaniczność,
- niszczy gotowość do kontaktu i interakcji wskutek lęku przed dezaprobatą i publiczną krytyką.

Rozwojowi kompetencji komunikacyjnej sprzyja niepoprawianie błędów wcale lub przynajmniej niepoprawianie ich w trakcie wypowiedzi.

Inny powód, dla którego zagadnienie błędu ma duże znaczenie, to kwestia znajomości reguł, opanowania systemu językowego, a z nim osiągnięcie **poprawności gramatycznej** wypowiedzi, dbałość o formę, elegancję wypowiedzi, czyli różnorodne aspekty kompetencji lingwistycznej. Aby wesprzeć poprawność, zdecydowanie warto poprawiać błędy językowe i natychmiast reagować nie dopuszczając do ich utrwalania. Należy jednak mieć pełną świadomość, iż takie postępowanie przeciwdziała z kolei płynności i niszczy gotowość do porozumiewania się w języku obcym. **Rozwojowi kompetencji lingwistycznej sprzyja szybkie reagowanie na błędy.**

Jak widać, w pełni wyraziście rysuje się tu dylemat rozwijania płynności i poprawności, który omówiliśmy w rozdziale 7.

Jak zasygnalizować pojawienie się błędu?

Przedstawimy teraz sposoby identyfikacji błędu, czyli zwrócenia uwagi ucznia na fakt, iż popełnił błąd. Umożliwi mu to samodzielne poprawienie błędu, tj. autokorektę, o ile zna odpowiednie reguły. W przeciwnym przypadku okaże się potrzebna poprawa dokonana przez inną osobę: nauczyciela lub kolegę.

SPOSÓB I – Nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia do ostatniego poprawnego wyrazu.

Sposób ten polega na powtarzaniu zdania wypowiedzianego przez ucznia od początku do punktu, w którym pojawił się błąd. Ostatni poprawny wyraz wypowiedziany jest z pewnym wahaniem i rosnącą, niejako pytającą intonacją, po czym nauczyciel przerywa swoją wypowiedź oczekując prawidłowego tym razem zakończenia tego zdania. Na przykład:

Uczeń: *„Yesterday I come home later."
Nauczyciel: „Yesterday I...?"

Sposób ten doskonale nadaje się nie tylko do identyfikacji dokonywanej przez nauczyciela, ale także do identyfikacji ze strony innych uczniów. Sposób ten dobrze funkcjonuje w toku pracy w parach i grupach językowych.

SPOSÓB II – Nauczyciel stawia pytanie dotyczące treści błędnego zdania.

Sposób ten polega na zadaniu przez nauczyciela pytania w momencie, kiedy usłyszy on błąd uczniowski. Musi to być pytanie, na które odpowiedzią jest właśnie ten fragment zdania, w którym pojawił się błąd, np.:

Uczeń: *„Yesterday I come home late".
Nauczyciel: „What did you do yesterday?"

Pytanie lub prośba o powtórzenie nadaje się równie dobrze do identyfikowania błędów leksykalnych.

Uczeń: *„My mother is a very good cooker".
Nauczyciel: „Sorry?"

SPOSÓB III – Nauczyciel podaje zestaw form do wyboru.

Sposób ten polega na podaniu uczniowi kilku form, wśród których znajduje się forma właściwa, którą uczeń, być może, samodzielnie rozpozna.

Uczeń: *„Yesterday I come home late".

Nauczyciel: „come - came - have come"

Można w ten sposób podpowiadać także rzeczowniki, przymiotniki czy przyimki.

SPOSÓB IV - Nauczyciel wskazuje błąd gestem.

Sposób ten polega na użyciu mimiki i gestu w celu wskazania uczniowi, iż popełnił on błąd, a nawet wskazaniu mu także, na czym ten błąd polega. Sposób ten okaże się skuteczny jedynie wtedy, gdy na początku roku szkolnego jasno omówimy z uczniami stosowane na lekcji sygnały, a potem będziemy je konsekwentnie stosować. Gesty zresztą mogą być zawsze dodatkowo wsparte informacją słowną.

Oto przykładowe gesty identyfikacyjne:

1. Uniesiona ręka z palcem wskazującym do góry oznacza „Uważaj - błąd".
2. Dwie ręce umieszczone blisko siebie (jak do klaskania) rozsuwające się z takiego położenia na dużą odległość - oznaczają „To za krótko - powiedz to całym zdaniem".
3. Dwa rozsunięte palce (jak do pantomimy strzyżone - golone) zsuwające się szybko oznaczają „Wypowiedz to łącznie, nie rozdzielaj wyrazów".
4. Wskazanie kciukiem za siebie oznacza „Niedobrze. Powiedz to samo w czasie przeszłym".
5. Wskazanie palcem wskazującym daleko na wprost siebie oznacza „Niedobrze. Powiedz to samo w czasie przyszłym".
6. Wskazanie palcem na podłogę tuż obok siebie oznacza „Niedobrze. Powiedz to samo w czasie teraźniejszym".

Gesty to nie tylko forma identyfikacji błędu. To także sposób na to, by zmniejszyć ilość wypowiedzi nauczycielskich podczas lekcji i dać więcej czasu na wypowiadanie się uczniom. To także sposób prowokowania uczniów do samodzielnego myślenia i analizowania sytuacji. To wreszcie dobry sposób ogniskowania i utrzymywania uwagi uczniów, a tym samym zwiększania dyscypliny, co jest szczególnie ważne w bardzo licznych klasach.

Także i ten sposób nadaje się do wykorzystania przez samych uczniów w toku poprawy koleżeńskiej w pracy w parach i grupach językowych.

Powyższe techniki to klasyczne sposoby identyfikacji błędu wówczas, gdy nauczyciel zdecydował się na ich poprawę w trakcie wypowiedzi ucznia. Zastanówmy się teraz, jak ma tej poprawy dokonać.

Jak poprawiać błąd?

Poniżej zaprezentujemy podstawowy zestaw technik poprawiania błędów językowych.

SPOSÓB I - Nauczyciel podpowiada poprawną formę techniką mówienia o sobie.

Sposób ten polega na tym, iż nauczyciel w formie konwersacji na dany temat wtrąca zdanie o sobie, zawierające odpowiednią formę, a czyni to tuż po zdaniu, w którym wystąpił błąd. Zachęca potem ucznia do ponownego sformułowania zdania. Na przykład:

Uczeń: *„Yesterday I come home late".
Nauczyciel: You know, I came home terribly late yesterday. And you? Yesterday you..."

SPOSÓB II - Nauczyciel wypowiada zdanie już poprawione i poleca uczniowi jego powtórzenie

Sposób ten polega na tym, że nauczyciel powtarza całe zdanie, w którym pojawił się błąd, ale już w całkowicie poprawnej formie. Jednocześnie zleca uczniowi powtórzenie tak poprawionego zdania. Na przykład:

Uczeń: *„Yesterday I come home late".
Nauczyciel: „Yesterday I came home late. Repeat, please".
Uczeń: „Yesterday I came home late".

SPOSÓB III - Nauczyciel wyznacza rolę ucznia- obserwatora, do którego należy poprawa błędów

Taka rola bywa wyznaczana w toku pracy z całą klasą lub też w toku pracy grupowej. Rolę taką odgrywa zazwyczaj dobry uczeń. Można do niej wyznaczyć także i słabszych uczniów - muszą się oni wtedy silniej koncentrować i zdecydowanie lepiej pracują, bo potraktowano ich poważniej.

Jak już wiemy, w toku poprawy koleżeńskiej nie wolno pozwolić uczniom na stawianie stopni. W przeciwnym razie powstaje bowiem konflikt lojalności, gdyż uczniowie mają przekonanie, iż wskazanie błędu popełnionego przez kolegę jest formą donosicielstwa.

SPOSÓB IV - Nauczyciel okazuje zainteresowanie tym, o czym mowa, używając poprawnej formy.

Można jednak, jak wiemy, wcale nie poprawiać błędów, a jednak działać na rzecz ich wyeliminowania. Często czyni się tak w pracy z dziećmi, które mają w naturalny sposób opanowywać język obcy w toku konwersacji, gier i zabaw. Bywa tak też w pracy za pomocą metod o założeniach komunikacyjnych, np. w pracy metodą naturalną.

Można też, w toku zwykłej nauki szkolnej, zdecydować się na takie postępowanie, jeśli w danym ćwiczeniu wychodzimy z założenia, że istotna jest w nim płynność i swoboda wypowiedzi, a poprawności możemy poświęcić inne ćwiczenie, innym razem.

Stosujemy wtedy tzw. **techniki ekspandujące,** czyli rozszerzające rozmowę z uczniem o takie zdania, które będą zawierać pożądane formy. Techniki eks-

pandujące to te zachowania, które charakteryzują nasze kontakty z małymi dziećmi, np.:

Dziecko: „Kółko padało"
Dorosły: „Kółko ci spadło. Znowu spadło? No dobrze, podniosę ci".

Sposób ten w nauczaniu języka obcego polega więc na tym, że nauczyciel słysząc błędną formę **zwraca uwagę na treść, a nie na formę** komunikatu. Wypowiada przy tym zdanie, które informuje o jego zainteresowaniu tym, co mówi uczeń i pełnym zrozumieniu przekazanej przez ucznia informacji. Czyni to jednak w taki sposób, by jego własna wypowiedź zawierała poprawną formę, o którą chodzi. Na przykład:

Uczeń: *„Yesterday I come home late".
Nauczyciel: „You came home late! That's interesting.
I'm afraid you came home quite late.
What time did you come?"
Może też mówić o sobie np.: „Yesterday I came home quite late, too".

Ten sposób to jedyna forma konwersacji, w toku której uczeń styka się z poprawną formą w toku naturalnej rozmowy.

Wymienione powyżej techniki poprawiania błędów dotyczą poprawy dokonywanej w trakcie wypowiedzi uczniowskiej. Błędy można jednak również poprawiać po całkowitym zakończeniu wypowiedzi, nie przerywając jej toku. Wtedy zadaniem nauczyciela lub ucznia-obserwatora jest wynotowanie błędów wartych specjalnej uwagi i omówienie ich po całkowitym zakończeniu wypowiedzi danego ucznia. Po całkowitym zakończeniu ćwiczenia płynnościowego z całą klasą należy wtedy zorganizować dodatkowe ćwiczenie wdrażające, które utrwali strukturę, w której pojawiał się błąd.

O ile zachodzi konieczność ponownego przećwiczenia danego zagadnienia leksykalnego czy gramatycznego - praca nad daną formą przebiega według wszelkich zasad, jakie sformułowaliśmy dla ćwiczeń podsystemowych i ćwiczeń w rozwijaniu sprawności językowych w rozdziałach 11-20.

Rozdział 22. **TESTY JĘZYKOWE**

TESTY JĘZYKOWE I ICH RODZAJE

Test językowy jest to taki sprawdzian wiadomości i umiejętności uczniów, który ma charakter punktowy i obiektywny, a więc taki, gdzie punktowanie nie zależy od nastroju nauczyciela i jego nastawienia do ucznia. Testy językowe dzielą się na testy standaryzowane i nauczycielskie. **Testy standaryzowane** to takie, które sprawdzono na dużych grupach ludzi, toteż wyniki danej osoby można określać na tle dużych populacji. **Testy nauczycielskie** to testy przygotowane samodzielnie przez nauczyciela dla potrzeb danej szkoły, czy tylko danej grupy uczniów, a więc tzw. klasówki. Takimi właśnie testami nauczycielskimi zajmiemy się w dalszych rozważaniach - przedtem jednak omówimy rodzaje testów, z jakimi może się zetknąć nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej.

Rodzaje testów językowych zależą od zadań, jakie stawiają sobie organizatorzy testowania. Proces sprawdzania może też przybierać różne postaci w zależności od tego, jaki jest najważniejszy cel testowania.

Niekiedy, na przykład, celem tego procesu jest sprawdzenie zdolności językowych ucznia, który jeszcze nigdy nie uczył się danego języka obcego, by od tego uzależnić zakwalifikowanie go do klasy o rozszerzonym programie nauczania, czy nawet do liceum z językiem obcym jako wykładowym. Służą do tego narzędzia pomiaru, które określamy często jako **testy prognostyczne.** Choć wartość ich jest dziś silnie podważana, są często stosowane, gdyż jest to powszechna forma selekcji początkujących kandydatów do szkół o atrakcyjnych programach językowych. Zazwyczaj testują one wrażliwość na dźwięki, pamięć, umiejętność logicznego rozumowania, czytanie ze zrozumieniem i ogólną inteligencję oraz ogólną wiedzę ucznia.

Niekiedy też celem procesu sprawdzania jest wyłonienie osób zdecydowanie najlepszych językowo, bez względu na to, gdzie i w jaki sposób zdobyły one te umiejętności. Takie działania często towarzyszą różnorodnym konkursom językowym, a także rekrutacji pracowników na atrakcyjne stanowiska czy kandydatów na stypendia zagraniczne. Służą do tego narzędzia pomiaru, określane jako **testy biegłości.** Ich zadaniem jest selekcja najlepszych, choć wiadomo, że szanse kandydatów najczęściej bynajmniej nie są równe.

Niekiedy wreszcie celem procesu sprawdzania jest określenie mocnych i słabych punktów danego ucznia w odniesieniu do poszczególnych umiejętności, sprawności, zakresów słownictwa, typów struktur gramatycznych, wymowy i pisowni. Czyni się to na przykład w przypadku kursów wyrównawczych czy remedialnych, a także oszacowując umiejętności i braki ucznia rozpoczynającego naukę prywatną, by odpowiednio dobrać program i materiały nauczania. Służą do tego **testy diagnostyczne.**

Najczęściej zaś - i to jest działanie typowe dla wszystkich nauczycieli - celem procesu sprawdzania jest ocena opanowania materiału programowego przez uczniów danej klasy. Kontrola dotyczy więc tego materiału, który był przedmiotem pracy w danym, niekiedy nawet bardzo długim odcinku czasu, ma zatem charakter kontroli okresowej. Służą do tego celu narzędzia pomiaru, często opracowywane przez samego nauczyciela, tzw. **testy osiągnięć szkolnych** - nazywane potocznie

klasówkami lub egzaminami. Ich poprawność stanowi o prawidłowym przebiegu procesu nauczania.

Testy osiągnięć szkolnych mogą dotyczyć poszczególnych elementów języka w obrębie podsystemów językowych. Mogą to więc być testy wymowy, testy ortografii, testy leksykalne lub testy gramatyczne. Testy osiągnięć szkolnych mogą też dotyczyć poszczególnych sprawności językowych. Mogą to więc być testy sprawności rozumienia ze słuchu, testy sprawności czytania ze zrozumieniem, testy sprawności mówienia i testy sprawności pisania.

Bywają też testy całościowe w postaci np. egzaminów maturalnych czy egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, kiedy to w toku części ustnej i części pisemnej egzaminu sprawdza się kolejno kilka sprawności i kilka podsystemów. Do tego celu używa się na ogół serii testów omówionych powyżej. Stanowią one tzw. **podtesty** w całej **baterii testów** będącej podstawowym narzędziem egzaminacyjnym.

PLANOWANIE TESTU. KRYTERIA POPRAWNOŚCI TESTU JĘZYKOWEGO

Każdy test językowy warto planować tak, aby:

- pozwolił nauczycielowi zebrać informacje umożliwiające wystawienie obiektywnej oceny semestralnej czy rocznej,
- pozwolił uczniom uzyskać informację o tym, co już umieją, a w których partiach materiału mają braki.

Każdy dobrze przygotowany i zobiektywizowany sprawdzian językowy powinien spełniać trzy podstawowe warunki: trafności testu, rzetelności testu i praktyczności testu. Omówimy je kolejno.

Trafność testu

Każdy test powinien charakteryzować się cechą, którą określamy jako **trafność testu** językowego. Cecha ta oznacza, że test naprawdę sprawdza te umiejętności, które chcieliśmy sprawdzić. Wydawałoby się, że skoro chcemy sprawdzić znajomość niektórych wyrazów i przygotowujemy test słownikowy - będzie on w naturalny sposób sprawdzał to, co sobie założyliśmy. Otóż wcale nie musi tak być. Popatrzmy na następujący polski przykład. Chcemy sprawdzić czynną znajomość wyrazu „mały" wśród uczących się tego języka cudzoziemców. Wyobraźmy sobie test, w którym podajemy im zdanie: „Nie znalazłszy odpowiednio dużego arkusza papieru kancelaryjnego, Piotr zadowolił się zupełnie... kawałkiem kartki". Łatwo zauważyć, iż uczący się ma prawo w pierwszym roku nauki nie znać konstrukcji imiesłowowej „nie znalazłszy", miał prawo nie spotkać się

z określeniem „papier kancelaryjny", ani nie rozumieć zwrotu „zadowolił się". Brak odpowiedzi w tym przypadku wcale nie musi więc być informacją, iż cudzoziemiec nie zna wyrazu „mały". W celu sprawdzenia znajomości wyrazu „mały" znacznie trafniejsze okazałoby się choćby następujące zadanie „To nie był duży dom. To był zupełnie... domek".

Przytoczyć można wiele innych przykładów nietrafności. Na przykład rozumienie ze słuchu bywa sprawdzane poprzez streszczenie usłyszanego tekstu w języku obcym. Oznacza to, że test rozumienia sprawdza w istocie bardziej umiejętność pisania niż słuchania. Klasycznym przykładem nietrafności jest wprowadzenie obniżonej punktacji za niepoprawną pisownię. Wtedy w testach rozumienia, testach leksykalnych czy gramatycznych punkty są faktycznie zdobywane i tracone wskutek osiągnięć i niepowodzeń ortograficznych. Powoduje to, że testy stają się w istocie testami ortograficznymi, choć noszą zupełnie inne nazwy.

Tak więc test może sprawdzać nie to, co chcieliśmy sprawdzić. Może też sprawdzać nie tylko to, a owe inne umiejętności mogą w teście ważyć więcej niż umiejętność, o którą nam w rzeczywistości chodziło. Jest to wówczas test nietrafny, bo nie spełnia podstawowego kryterium poprawności kontroli i oceny. Trafność jest wiec skutkiem właściwego metodycznie zaplanowanego testu, a nietrafność - skutkiem braku planu lub jego niskiej jakości.

W celu zapewnienia trafności testu nauczyciel musi podjąć pewne konkretne kroki. Są to:

- sporządzanie listy umiejętności, jakie chcemy sprawdzić,
- sporządzanie listy materiału językowego (tj. wyrazów, struktur gramatycznych), jaki chcemy sprawdzić w obrębie tych umiejętności,
- zadbanie o to, by każdej umiejętności z naszej listy odpowiadała grupa zadań w tekście, aby żadna umiejętność nie pozostała bez zadań wyraźnie na nią ukierunkowanych i żadne zadanie nie badało umiejętności spoza naszej listy,
- przygotowanie zadań testowych,
- zadbanie o to, by najważniejszym umiejętnościom odpowiadała największa liczba zadań, a najmniej ważnym umiejętnościom - mniejsza liczba zadań w teście czyli, inaczej mówiąc, aby ważny fragment materiału i nieważny drobiazg nie zajmowały w teście równorzędnej pozycji,
- sprawdzenie, czy zadania nie sprawdzają równocześnie kilku umiejętności, a jeśli tak, to czy owe inne umiejętności nie okazują się trudniejsze niż umiejętność, którą chcemy sprawdzić,
- sprawdzenie, czy test obejmuje cały materiał językowy z naszej listy i czy nie wprowadza materiału dodatkowego, za trudnego dla uczniów.

Rzetelność testu

Inną istotną cechą, którą powinien charakteryzować się dobrze przygotowany sprawdzian wiadomości jest **rzetelność testu.** Oznacza to, że w przypadku powtórzenia sprawdzianu, ci sami uczniowie, którzy przedtem okazali się najlepsi, okażą się w nim najlepsi i tym razem, a ci, którzy przedtem rozwiązywali test najsłabiej, teraz też okażą się najsłabsi. W teście nierzetelnym będziemy zaś za każdym razem uzyskiwać inne wyniki i inne uszeregowania uczniów od najlepszych do najsłabszych. Oznacza to, że wyniki są w dużej mierze kwestią przypadku - być może z uwagi na niejasne instrukcje lub zbyt krótki test - toteż nie można polegać na wartości sprawdzianu. Rzetelność może też dotyczyć oceny wyników testu. Punktacja nie powinna zależeć od tego, kto sprawdza test, nie może też zależeć od tego, czyj test jest sprawdzany. Nie powinna więc zaistnieć sytuacja, kiedy to ta sama osoba, otrzymując ponownie ten sam test do oceny, za drugim razem punktuje go inaczej. Nie może wreszcie wystąpić sytuacja, kiedy to dwóch różnych oceniających punktowałoby to samo zadanie w tym samym teście na dwa różne sposoby. Rzetelność to więc przede wszystkim efekt zobiektywizowania, podczas gdy nierzetelność to skutek subiektywizmu, zbytniej skrótowości i niejasności instrukcji.

W celu zapewnienia rzetelności testu nauczyciel powinien wykonać następujące działania:

- usunąć wszystkie niejasności w zadaniach testowych,
- skrócić i uczynić w pełni zrozumiałymi i klarownymi wszystkie polecenia do poszczególnych zadań,
- sprawdzić, czy test nie jest za krótki i czy jednocześnie okazuje się praktyczny z punktu widzenia czasu jego przeprowadzania,
- sprawdzić, czy nie ma w teście takich umiejętności, których za pomocą obecnej liczby zadań nie sposób dobrze sprawdzić (np. chcemy sprawdzić znajomość słownictwa, a w teście mamy trzy zadania sprawdzające znajomość trzech wyrazów),
- sprawdzić, czy wszystkie zadania dają się obiektywnie punktować i usunąć te, które takiego warunku nie spełniają,
- spisać kryteria oceny,
- zapewnić punktację 0 pkt. za nierozwiązane lub źle rozwiązane zadanie i 1 pkt. za dobrze rozwiązane zadanie,
- wprowadzić ewentualną punktację 0 pkt. - 1/2 pkt. - 1 pkt, jeśli zadanie jest trudne, bada dwie umiejętności lub można w nim popełnić dwa błędy,
- ostatecznie sprawdzić proporcje testu po ustaleniu punktacji (np. za część gramatyczną można dostać aż 80% wszystkich punktów, za leksykalną tylko 20%. Czy tego chcieliśmy? Czy tak właśnie sporządzona jest lista umiejętności? Czy czterokrotnie większa waga gramatyki w ocenie jest tym, czego oczekiwaliśmy?).

Praktyczność testu

Istnieje jeszcze jedna podstawowa cecha, jaką powinien charakteryzować się dobry sprawdzian. Jest to **praktyczność testu językowego.** Test trafny i rzetelny powinien być po prostu wygodny w użyciu i łatwy w obsłudze ze strony nauczyciela. Oznacza to, że nie może on wymagać trwającego wiele godzin testowania, czy też skomplikowanej, łatwo psującej się aparatury. Ta pozornie drobna sprawa ma decydujący wpływ na przebieg procesu kontroli i oceny nawet w przypadku dobrze zaplanowanego i prawidłowo skonstruowanego sprawdzianu.

W celu zapewnienia praktyczności testu nauczyciel powinien sprawdzić, czy przeprowadzenie go mieści się w czasie lekcyjnym, czy nie wymaga on poszukiwania specjalnej sali lub określenia specjalnej daty. W celu sprawnego przeprowadzania testów dobrze jest przygotować dwie, trzy lub cztery wersje testu, by uniemożliwić ściąganie. Nie oznacza to jednak przygotowania kilku różnych testów. Tzw. **wersja testu** to ten sam test spisany w innym porządku, a wiec o innej kolejności zadań. Posiadając kilka takich przemieszanych wersji możemy zorganizować testowanie nawet w ciasnej, zatłoczonej sali, nie narażając się na skutki nieuczciwości wypełniających.

Przeprowadzając sprawdzian warto upewnić się, czy jasne są wszystkie podane uczniom instrukcje. Z wielu względów warto podawać instrukcje w języku ojczystym, w przeciwnym razie uzależniamy wykonanie zadań od zrozumienia obcojęzycznej instrukcji.

SPRAWDZANIE I OCENA WYNIKÓW TESTU

Sprawdzając testy językowe warto sprawdzać je nie arkuszami ucznia, a poszczególnymi zadaniami. U wszystkich uczniów punktujemy najpierw zadanie pierwsze, później we wszystkich arkuszach oceniamy zadanie drugie itp. Sprzyja to sprawiedliwej, rzetelnej ocenie. Możemy tak postępować wówczas, gdy wszyscy uczniowie piszą ten sam test. Jeśli przygotowaliśmy kilka wersji, robimy to wersjami, tzn. punktujemy zadanie pierwsze w arkuszach tej samej wersji, zadanie drugie w arkuszach tej samej wersji itp. Punktując to samo zadanie w całej klasie unikamy sugerowania się w ocenie punktowej tym, czyj jest dany test i czy jest to uczeń słaby czy dobry.

Punktacja musi być w pełni zgodna z planem testu. Załóżmy, że test ma zawierać cztery części, np. czytanie ze zrozumieniem, rozumienie ze słuchu, pisanie i komunikatywność wypowiedzi w określonej sytuacji. Jeśli chcemy np., by czytanie ze zrozumieniem, rozumienie ze słuchu i komunikatywność stano-

wiły 30% testu, a pisanie tylko 10% - musimy tak przydzielić punkty, by trzecią część wszystkich punktów w teście można było przyznać za zrozumienie tekstu, tyle samo punktów za rozumienie ze słuchu, tyle samo za komunikatywność wypowiedzi, a tylko trzecią część każdej z tych sum za pisanie. I tak, jeśli test jest 60-punktowy, musimy przydzielić maksymalnie do 18 punktów za każdą z trzech pierwszych sprawności i tylko 6 punktów za pisanie. Inaczej punktacja zakłóci nam plan kontroli i oceny.

W ramach takiego planu warto punktować możliwie wiele zadań w systemie 0 pkt. za odpowiedź nieprawidłową, a 1 pkt. za odpowiedź prawidłową.

Niektóre ćwiczenia warto jednak traktować jako większe zbiory zadań punktowanych 0-1. Na przykład dyktando cząstkowe, w którym opuszczono 10 wyrazów, warto jest traktować jako zbiór 10 zadań testowych punktowanych 0-1. Podobnie, ćwiczenia kategoryzacyjne, gdzie 40 różnorodnych wyrazów należy uporządkować w cztery grupy tematyczne o podanych tematach (np. ubranie, jedzenie, meble i przedmioty szkolne) warto jest traktować jako zbiór 40 zadań leksykalnych punktowanych 0-1 itp.

Punktując **sprawności produkcyjne, a wiec mówienie i pisanie,** lepiej stosować punktowanie na kilku skalach. I tak sprawności te punktuje się najczęściej uwzględniając:

- wymowę, a w przypadku pisania - ortografię,
- bogactwo słownictwa,
- poprawność struktur,
- bogactwo informacyjne i długość tekstu,
- skuteczność przekazu tych treści bez względu na poprawność zadań.

Każdą z tych spraw można punktować np. od 0 do 3 pkt. ewentualnie od 0 do 5 pkt. Oznacza to, że za całą wypowiedź uczeń może otrzymać 15 pkt., jeśli punktujemy według skali od 0 do 3 albo też 25 pkt., jeśli punktujemy według skali od 0 do 5.

Nieco inaczej punktujemy **komunikatywność wypowiedzi,** jeśli sprawdzamy ją za pomocą zestawów sytuacji, w których należy odpowiednio się zachować (mowa o sytuacjach typu „Chcesz zaproponować koledze wspólne wyjście do kina. Co powiesz?"). Wtedy najczęściej przydzielamy:

- 3 pkt. za wypowiedź komunikatywną i poprawną,
- 2 pkt. za wypowiedź komunikatywną niepoprawną,
- 1 pkt. za wypowiedź gramatycznie poprawną, ale na inny temat lub
- komunikującą inną intencję niż żądana i
- 0 pkt. za brak odpowiedzi lub wypowiedź całkowicie niezrozumiałą.

Przydzielając jednak punkty według skali musimy uważać, czy punkty do uzyskania w poszczególnych częściach sprawdzianu odpowiadają procentowo na-

szemu planowi testu. Jeśli punktując pisanie na 5 skalach 5-punktowych umożliwiamy uczniowi zdobycie za wypracowanie maksymalnie 25 punktów - cały test nie może być narzędziem 50-punktowym, bo pisanie będzie wtedy „ważyło" tyle, ile wszystkie pozostałe umiejętności razem wzięte.

W takim przypadku - by zachować właściwe proporcje - można wprowadzić stały współczynnik przeliczeniowy, np. wyniki pozostałych podtestów, w których można było otrzymać tylko np. 10 punktów, u każdego ucznia mnożymy np. przez 5.

Przeliczenie punktów na oceny omówimy w rozdziale o wystawianiu ocen.

PUŁAPKI TESTOWANIA

Podstawowe błędy, których powinniśmy unikać w prowadzeniu kontroli i oceny to błędy w planowaniu testu, budowaniu zadań testowych i punktowaniu testu. Spójrzmy więc, czego się wystrzegać, by nie wpaść w typowe pułapki testów i sprawdzianów językowych.

Błędy planowania testu

Pierwszy z dwóch podstawowych błędów planowania spotykanych w wielu testach językowych przedstawić można w taki oto sposób:

BŁĄD 1 - Test sprawdza to, co łatwo sprawdzić, a nie to, co warto sprawdzić.

Oznacza to, że nauczyciel koncentruje się nie na kwestiach najważniejszych, takich jak kompetencja komunikacyjna, znajomość leksyki czy poziom poszczególnych sprawności językowych, a na tym, co łatwo umieścić w teście, łatwo punktować i oceniać. Rzecz jasna, że wybór pada z reguły na materiał gramatyczny, a szczególnie na czasy gramatyczne, które stają się ulubionym celem testowania w szkołach różnych typów. Prowadzi to do paradoksów. Nauczyciele, którzy uczą metodą komunikacyjną, naturalną lub bezpośrednią - w momencie wystawiania stopni semestralnych czy rocznych czynią to na podstawie testów gramatycznych, co jest zaprzeczeniem podejścia komunikacyjnego.

BŁĄD 2 - Test sprawdza kilka umiejętności, ale każdej poświęca niewiele zadań.

Działanie takie oznacza, że nauczyciel rozumie potrzebę sprawdzania kilku umiejętności, a nie tylko jednej - i to nie zawsze zgodnej z przyjętą metodą nauczania. Inaczej mówiąc, oznacza to, że nauczyciel chce uniknąć poprzedniego z omawianych tu błędów. Poświęca zatem dwa - trzy zadania na kontrolę słownictwa, dwa - trzy na kontrolę gramatyki, jedno na kontrolę pisowni i jedno na kontrolę rozumienia. W takiej sytuacji na każdą umiejętność przypada zbyt mało zadań i ocena staje się przypadkowa. Jeśli, na przykład, w semestrze pojawiło się około 200 nowych wyrazów, a test sprawdza 2-3 wyrazy - nie jest to żadna wiarygodna informacja o opanowaniu słownictwa. Dlatego łączenie kontroli kilku podsyste-

mów językowych (fonetycznego, ortograficznego, leksykalnego i gramatycznego) w jednym teście nie jest wskazane. Można się na to zdecydować tylko wtedy, gdy liczymy na kilkugodzinne testowanie, co jednak w szkole nie jest ani możliwe, ani wskazane. Inaczej materiał podzielić trzeba na kilku niewielkich sprawdzianów, z których każdy poświęcony będzie określonej kwestii i dobrze ją sprawdzi.

Błędy budowy zadań testowych

Spośród kilku typowych błędów w budowaniu zadań testowych omówmy tu dwa następujące:

BŁĄD 1 - Zadania zbyt trudne lub zbyt łatwe.

Bywa tak, że nauczyciel zarządza mini-kartkówkę w celu sprawdzenia np. opanowania 8 nieregularnych form czasu przeszłego, których uczniowie mieli nauczyć się w domu. Wtedy jest rzeczą zrozumiałą, że zdarzyć się może sytuacja, w której albo wszyscy uczniowie znają zadane do nauczenia formy, albo zapomnieli wykonać prace domową i nie znają tych form. W takim przypadku może się zdarzyć, że wszyscy dostają plusy lub wszyscy dostają minusy.

Jeśli jednak przygotowujemy np. test całoroczny i wszyscy rozwiązują wszystkie zadania w 100% lub nikt nie rozwiązuje żadnych zadań, jest to poważny błąd testowania. Test nie jest bowiem dostosowany do poziomu językowego uczniów okazując się o wiele za trudny lub o wiele za łatwy.

BŁĄD 2 - Zadania za mało przekrojowe.

Spośród licznych technik nauczania i testowania można wybrać takie, które sprawdzają pojedyncze elementy języka (np. technika leksykalna sprawdzająca znajomość wyrazu „cebula") i takie, które sprawdzają duże grupy elementów (np. technika leksykalna sprawdzająca znajomość całej, obszernej grupy wyrazów związanych z dokonywaniem codziennych zakupów lub z przygotowaniem potraw).

W toku kontroli bieżącej sprawdzanie pojedynczych elementów może być bardzo przydatne. W toku jednak kontroli okresowej, rocznej czy semestralnej, szczególnie w odniesieniu do słownictwa, takie działanie mija się z celem. Sprawdzenie kilku drobnych elementów doprowadzi tym razem, z powodu błędnej metodyki dobierania technik, do tego samego błędu, który w planowaniu testu omówiliśmy jako błąd nr 2. Istotą jego jest, jak pamiętamy, zbyt mała liczba zadań przypadających na jedną umiejętność, by można było ją dobrze sprawdzić.

Błędy w punktowaniu i ocenianiu zadań testowych

W przypadku punktacji ograniczymy się również do omówienia dwóch podstawowych błędów:

BŁĄD 1 - Punktowanie tej samej umiejętności w kilku miejscach.

Błąd ten dotyczy najczęściej gramatyki oraz ortografii, choć można go spotkać także w odniesieniu do innych sprawności i umiejętności językowych. Jest on wynikiem niekonsekwencji w tym, co konkretnie podlega punktacji w danym zadaniu.

Nauczyciel, na przykład, oprócz zadań sprawdzających znajomość struktur gramatycznych, podaje także zestaw kilku typowych sytuacji, by sprawdzić, czy uczniowie są w nich w stanie efektywnie przekazać potrzebne treści. Bada więc skuteczność przekazu i komunikatywność wypowiedzi. Bywa jednak, że w toku sprawdzania zaczynają go razić błędy gramatyczne i ortograficzne, toteż odejmuje punkty za niepoprawność. Tym samym test staje się testem gramatycznym i ortograficznym, a nie testem komunikatywności wypowiedzi. Plan testu mówi: na całość składają się część gramatyczna i część komunikacyjna. W istocie jednak punktacja zamienia ten test w test gramatyczny i gramatyczno-komunikacyjny z silnym komponentem ortografii. Test staje się wiec nietrafny, gdyż ocenia nie to, co było zaplanowane wcześniej.

BŁĄD 2 - Zmiana proporcji wskutek punktacji rozszerzonej.

Niekiedy nauczyciel decyduje się wprowadzić tzw. punktację rozszerzoną, tj. ocenia wykonanie zadania nie na jeden, a na kilka punktów. Za zadanie może więc uczeń, w zależności od poziomu jego wykonania, otrzymać 0 pkt., 1 pkt., 2 pkt. albo 3 pkt. Jeśli dotyczy to złożonych sprawności i umiejętności, takich jak komunikatywność, mówienie czy pisanie, a kryteria oceny na skalach są jasno sformułowane, to działanie takie jest całkowicie poprawne.

Bywa jednak tak, że nauczyciel wprowadza punktację rozszerzoną dlatego, że zadanie jest trudne do oceny (np. w zdaniu złożonym można popełnić dwa błędy czasownikowe), lub też jest trudne do wykonania (np. dotyczy rzadko występującego przyimka, mało znanego przysłowia itp.). Konsekwencja tego jest dla niego nieoczekiwana: zadanie takie zaczyna w ocenie „ważyć" dwa czy trzy razy więcej niż każde inne zadanie spośród pozostałych - tamte są bowiem punktowane 0 pkt. za błąd i tylko 1 pkt. za odpowiedź poprawną. Inaczej mówiąc, zadanie to staje się kilkakrotnie ważniejsze od pozostałych, co nie było przecież zamiarem nauczyciela.

Wygodnym wyjściem z takiej sytuacji jest wprowadzenie punktacji cząstkowej zamiast rozszerzonej (0 pkt. - 1/2 pkt. - 1 pkt.), albo też zwiększenie liczby zadań dotyczących programowo istotnych zagadnień tak, aby i one - z racji poświęconej im liczby zadań - „ważyły" dwu- czy trzykrotnie więcej.

Wystrzegając się omówionych wyżej błędów i stosując proponowane tu rozwiązania nauczyciel może uzyskać gwarancję, że sprawdziany przez niego przygotowane są wartościowym narzędziem kontroli i prowadzą tym samym do sprawiedliwej oceny tego, co rzeczywiście powinno być oceniane.

Rozdział 23. KONTROLA WYNIKÓW NAUCZANIA. WYSTAWIANIE OCEN

FUNKCJE KONTROLI

Pozornie pytanie o cele kontroli i oceny wydaje się banalne. Wiadomo przecież, że chcemy sprawdzić wiadomości i umiejętności uczniów oraz wystawić im stopnie. Istotnie **funkcja oceniająca** to podstawowa funkcja kontroli, ale też bynajmniej nie jedyna. Oprócz wystawiania uczniom ocen, kontrola służy bowiem innym jeszcze celom.

Przede wszystkim, pełni ona **funkcję diagnostyczną.** Oznacza to, że nauczyciel - sprawdzając umiejętności ucznia - może określić, które partie materiału zostały opanowane lepiej, a które gorzej. Jeśli luki w opanowywaniu materiału wykazuje cała klasa - jest to dla nauczyciela sygnałem, że należy wprowadzić dodatkowe ćwiczenia, czyli nieco inaczej zaplanować ciąg najbliższych lekcji. Jeśli luki te wykazuje tylko pojedynczy uczeń, wynika z nich sugestia, co uczeń ten ma zrobić, by uzupełnić braki. Nauczyciel powinien przekazać uczniowi taką informację i tak zaplanować najbliższe lekcje, by znalazł się tam czas na wyegzekwowanie, kontrolę i ocenę zadanej uczniowi dodatkowej pracy.

Kontrola wraz z oceną pełnią także **funkcję wychowawczą,** przyzwyczajając uczniów do systematycznej pracy, premiując rzetelne wykonywanie zadanych prac oraz przestrzegając przed lekceważeniem obowiązków i terminów.

TYPY KONTROLI

Ocena wyników nauki ma zazwyczaj charakter kontroli bieżącej lub okresowej.

Kontrola bieżąca

Kontrola bieżąca - jak sama nazwa wskazuje - dotyczy tych partii materiału i tych umiejętności, które są aktualnie przedmiotem pracy w klasie. Określa się ją potocznie nazwą „pytanie z bieżącej lekcji". Kontrola taka zawiera bardzo silny komponent diagnostyczny i wychowawczy. Celem nauczyciela jest tu bowiem najczęściej skłonienie uczniów do systematycznego i rytmicznego wykonywania zadanych prac oraz zorientowanie się, czy dany materiał został w klasie opanowany w stopniu umożliwiającym przejście do nowego materiału, czy wymaga dalszej jeszcze pracy. Bardzo często - choć nie zawsze - jest to **kontrola ustna.** Kontrola bieżąca najczęściej dotyczy tylko fragmentów kompetencji językowej. Na przykład, jeśli uczniowie przerabiają słownictwo związane z ruchem ulicznym - nauczyciel sprawdza opanowanie leksyki tylko w tym właśnie zakresie tematycznym. Jeśli uczniowie zapoznają się z czasem przyszłym - a wcześniej

opanowali słownictwo dotyczące pogody - nauczyciel może sprawdzić umiejętność wypowiadania prognoz pogody na następny dzień.

Istotnym elementem kontroli jest sprawdzenie:
- czy uczeń w ogóle wykonał zleconą im pracę,
- czy wykonał ją na poziomie pozwalającym na zaliczenie pracy jako wystarczającej,
- czy popełnił w niej błędy, które wymagają ze strony nauczyciela lub ze strony samego ucznia dalszych działań wyrównawczych.

Zlecając, później zaś oceniając pracę ucznia, nauczyciel powinien jasno określić, o co w zadaniu chodzi naprawdę, czyli jaki jest rzeczywisty cel ćwiczenia. Jeśli na przykład jest nim umiejętność skutecznego napisania listu z przeprosinami - układ listu, słownictwo i styl będą z pewnością znacznie ważniejsze niż pojedynczy błąd gramatyczny czy ortograficzny. Inaczej w ćwiczeniu form nieregularnych, gdzie właśnie błąd gramatyczny powinien znaleźć się w centrum zainteresowania. Nauczyciel - zlecając pracę - musi więc umieć określić, o które umiejętności chodzi mu w rzędzie pierwszym, by na nie skierować uwagę uczniów już w trakcie ich pracy. W toku kontroli bieżącej powinien oceniać te właśnie umiejętności, a fakt ten powinien być widoczny w stosowanych przezeń kryteriach wystawiania ocen.

Pozwala to uczniom orientować się:
- co konkretnie mają zrobić na następną lekcję,
- czego się od nich oczekuje,
- co będzie przedmiotem kontroli.

Kontrola okresowa

Kontrola okresowa to kontrola, której dokonuje się raz lub dwa razy w semestrze, a która ma na celu sprawdzenie opanowania całości materiału przerabianego w danym odcinku czasu. Przeważnie, choć nie wyłącznie, jest to **kontrola pisemna.** Kontrola taka, w odróżnieniu od kontroli bieżącej, nie może być fragmentaryczna. Powinna ona obejmować reprezentatywne umiejętności i reprezentatywny materiał programowy z całego odcinka czasu, którego dotyczy.

Prowadząc ją nauczyciel powinien jasno określić:
- zestaw umiejętności, których opanowanie chce sprawdzić,
- rodzaj materiału językowego (słownictwa, struktur gramatycznych), których znajomości będzie oczekiwał,
- zakres tekstów i ćwiczeń z podręcznika, z których należy się przygotować,
- rodzaj prac, które należy samodzielnie wykonać.

Wtedy zarówno kontrola, jak i ocena będzie działaniem systematycznym, dobrze zorganizowanym i sprawiedliwym.

Podstawowym wymogiem stawianym kontroli okresowej jest **zgodność z celami kursu.** Jeśli celem kursu jest nauczenie prowadzenia korespondencji handlowej, to kontrola powinna przede wszystkim dotyczyć umiejętności rozumienia odpowiednich dokumentów i pisania odpowiednich pism. Można uczynić przedmiotem kontroli także pewne elementy z podsystemów językowych, takich jak ortografia, gramatyka czy słownictwo, należy jednak pamiętać, że są to jedynie mikroumiejętności składowe i ich sprawdzanie ma sens tylko o tyle, o ile ich opanowanie prowadzi do opanowania umiejętności naczelnej, która jest głównym przedmiotem kontroli. Nie byłoby zasadne ukierunkować kontrolę w kursie tego rodzaju na sprawność mówienia w odniesieniu do sytuacji życia codziennego, gdyż, w oczywisty sposób, nie jest to główny cel nauki.

Co więcej, kontrola musi też najwięcej miejsca poświęcać celom najważniejszym, a najmniej miejsca - celom najmniej ważnym. Musi też silnie premiować opanowanie umiejętności stanowiących cele zasadnicze, podczas gdy drugoplanowe cele nie powinny w znaczniejszym stopniu wpływać na ocenę wyników nauczania. Jeśli na przykład prowadzimy kurs żywego języka dla celów turystycznych z elementami pisania nieformalnych kartek i listów, ocena wynikać musi z poziomu opanowania sprawności interakcyjnych, słuchania i mówienia, bo te właśnie sprawności są w zestawie najważniejsze, pisanie zaś, jako mniej istotne, w znacznie mniejszym stopniu decydować będzie o uzyskiwanych ocenach końcowych.

Decydujący dla spełnienia tych postulatów jest dobór sposobów kontroli, gdyż to w dużej mierze techniki kontroli stosowane przez nauczyciela decydują o prawidłowości oceny. Wielu nauczycieli ceni semestralne pisemne prace klasowe uważając je za sposób dopingowania uczniów do nauki i za możliwość udokumentowania zasadności wystawianych stopni. Jednak wówczas, gdy główne cele nauki to opanowanie sprawności żywego języka, uzależnianie ocen semestralnych od sprawności czytania i pisania (te bowiem z reguły decydują o wynikach pisemnych testów) jest zaprzeczeniem przedstawionych powyżej postulatów. Nie zgadza się to z profilem kursu, ani ze stawianymi w tym kursie celami nauczania.

Tak więc w kontroli okresowej najistotniejsza jest zgodnośc celów kontroli z kierunkowymi celami kursu jezykowego i ich hierarchizacją, a więc profilem kursu i jego programem, co omówiono w rozdziale 1 i 2.

WYSTAWIANIE OCEN

Wystawianie ocen w toku kontroli bieżącej

W toku wystawiania stopni najważniejsze jest, by uczeń był w pełni świadomy tego:

- za co będą wystawiane oceny,
- kto może spodziewać się oceny lepszej, a kto gorszej, i
- dlaczego.

Niedopuszczalne są sytuacje, kiedy to uczeń nie wie, czy zaliczył pracę, czy też nie i dlaczego zaliczył ja na określony, a nie na inny stopień. Uczeń musi też wiedzieć, co konkretnie ma zrobić, by przy następnej próbie poprawić uzyskaną ocenę.

Uczeń powinien też każdorazowo wiedzieć, za co otrzymuje daną ocenę. Z tego powodu wygodne jest dzielenie dziennika lekcyjnego na kolumny, z których każda mieści oceny związane z określoną sferą spraw (np. płynność, wymowa, słownictwo, gramatyka, rozumienie przeczytanego tekstu, itp.). Niedopuszczalne są sytuacje, kiedy to nie wiadomo, czy ocena niedostateczna to wynik zapomnienia zeszytu, nieznajomości słownictwa kilku ostatnich tekstów, czy też pojedynczego błędu ortograficznego.

Nie zawsze w kontroli bieżącej warto przy tym posługiwać się systemem stopni. Dobrze pełnią role plusy i minusy, których pewna liczba (na przykład 4 lub 5) przelicza się na ocenę. Dobrze też pełnią podobną rolę punkty za kilkuzdaniowe kartkówki. Trzy czy cztery takie kartkówki mogą sumować się do roli pełnego testu, za który uczeń otrzymuje jedną ocenę. Jeśli w czterech 5-zdaniowych kartkówkach uczeń otrzymał 3 pkt., 5 pkt., 2 pkt. i 4 pkt. - to podsumowanie daje mu 14 pkt. na 20 możliwych, to jest 70%, co odpowiada (przy 60% progu zaliczenia) ocenie dostatecznej. Takie postępowanie pozwala nie szafować pochopnie stawianymi stopniami, a przyzwyczajać uczniów do systematyczności i konsekwencji.

Przeliczanie punktów uzyskanych w teście językowym na oceny

Problemem wielu nauczycieli jest ocenianie wyników testu językowego, a szczególnie **przeliczenie punktów uzyskanych w teście na oceny szkolne** i określenie, jaki procent wykonania testu uznamy za minimum uzyskania satysfakcjonującej oceny. Przypomnijmy tu, o czym szczegółowo była mowa w rozdziale na temat kontroli bieżącej, że ocena z testu może być także sumą punktów uzyskanych w kilku kartkówkach. Często bowiem bywa tak, że kartkówka nie stanowi wystarczającego materiału do wystawienia nawet cząstkowej oceny, a chcemy przecież przyzwyczaić uczniów do systematyczności pracy. Wtedy zliczamy punkty uzy-

skane w poszczególnych kartkówkach, porównujemy je z maksymalnym możliwym wynikiem i wystawiamy jedną ocenę globalną.

Decyzja dotycząca wystawienia oceny na podstawie wyniku jednego większego testu lub kilku kartkówek składających się na jeden dłuższy test zależy od trudności testu, gdyż 50% dobrych rozwiązań w teście, jaki uznamy za łatwy, to nie to samo co 50% dobrych rozwiązań w teście, jaki uznamy za trudny. Jeśli test dobrze przylega do poziomu językowego danej klasy, 50% rozwiązań jako minimum niezbędne dla uzyskania satysfakcjonującej oceny wydaje się najlepszym rozwiązaniem. Często jednak nauczyciele, korzystając z cudzych testów, przygotowanych dla innych grup uczniowskich, podwyższają granicę do 60% lub nawet 70%, jeśli uznają, że przygotowali bardzo łatwy test lub obniżają ją nawet do 30%, jeśli uznają test za trudny. To słuszne działanie, trzeba jednak uprzedzić o nim uczniów i wyjaśnić, jaką ustalamy granicę punktową i dlaczego. W testach specjalnie przygotowanych dla danej grupy wygodnie ustalać granicę wykonania na 50%, a co najwyżej na 60%.

Dawniej, gdy nie istniały jeszcze oceny mierne i celujące, najszerszy przedział procentowy, bo 70–75% rezerwowało się tradycyjnie dla oceny dostatecznej, węższy nieco około 15% dla oceny dobrej, najwyższy 10%-owy górny tj. powyżej 90% dla oceny bardzo dobrej.

Teraz, kiedy szkoły funkcjonują w poszerzonej skali ocen od 1 do 6, można i należy zachowywać równe przedziały. I tak dla 50% wymogu minimum w teście 100-punktowym:

- uczniowie, którzy uzyskali poniżej 50 pkt. dostają ocenę 1,
- uczniowie, którzy uzyskali od 50 do 59 pkt. dostają ocenę 2,
- uczniowie, którzy uzyskali od 60 do 69 pkt. dostają ocenę 3,
- uczniowie, którzy uzyskali od 70 do 79 pkt. dostają ocenę 4,
- uczniowie, którzy uzyskali od 80 do 89 pkt. dostają ocenę 5,
- uczniowie, którzy uzyskali od 90 do 100 pkt. dostają ocenę 6.

Jeśli test jest krótszy i można w nim uzyskać mniejszą liczbę punktów, przeliczamy odpowiednio granicę punktową tak, by nadal stanowiła połowę możliwych do uzyskania punktów i oddzielała uczniów zaliczających od nie zaliczających, a pozostałe punkty dzielimy na pięć przedziałów odpowiadających pięciu ocenom pozytywnym.

Zasadą są jednak zawsze równe przedziały punktowe pomiędzy kolejnymi ocenami.

Dopuszczalne jest też podwyższenie progu punktowego między oceną niedostateczną a mierną do 60% wykonania testu. Wtedy stosując metodę równych przedziałów punktowych, doprowadzamy do oceny bardzo dobrej za pełne wykonanie testu - rezerwując ocenę celującą dla uczniów, którzy podejmą się wykonania dodatkowej pracy wskazanej im przez nauczyciela.

Ocenianie wypowiedzi ustnych i pisemnych. Waga błędu językowego

Ocena wyników opiera się najczęściej na ustnych i pisemnych wypowiedziach uczniów, a oceny tych wypowiedzi w dużej mierze uzależnione są od liczby i rodzaju błędów popełnionych przez ucznia. Waga poszczególnych błędów jest jednak zawsze kwestią subiektywną. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że sądy na ten temat wiążą się z metodą pracy, a różne metody oparte są na bardzo odmiennych hierarchiach wartości metodycznych. Istnieją, jak pamiętamy, nawet takie metody, które w ogóle nie uznają poprawiania błędów, a sugerują jedynie zwiększenie dawki kontaktu z językiem.

Jeśli jednak uznamy, że pewne błędy należy poprawiać, musimy określić, jaka jest ich względna waga i które z nich są poważniejsze? I tu różne metody nauczania udzielają nam różnych odpowiedzi.

I tak np., spośród starszych metod konwencjonalnych, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, a spośród nowszych metoda audiolingwalna za najpoważniejsze błędy językowe uważały błędy gramatyczne. Dla odmiany spośród starszych metod konwencjonalnych - metoda bezpośrednia, a spośród nowszych - metoda komunikacyjna za najpoważniejsze błędy uznawały błędy zakłócające przekaz informacji, a więc najczęściej błędy i braki leksykalne. Z punktu widzenia metody audiolingwalnej najistotniejsze są błędy interferencyjne, a szczególnie te, które wynikają z wpływu języka ojczystego ucznia na jego obcojęzyczną wypowiedź.

Stanowisko nauczyciela w sprawie względnej wagi błędu wynika z wyboru metody i z wymagań egzaminacyjnych, przed jakimi stoją uczniowie. Podręczniki stosowane w polskich szkołach przygotowane są najczęściej według zasad metody komunikacyjnej. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie uczniów do matury i ewentualnych egzaminów wstępnych na wyższą uczelnię. Nauczyciel musi więc pogodzić płynność i poprawność, kompetencję komunikacyjną i kompetencję lingwistyczną. Przede wszystkim musi on doprowadzić swoich uczniów do umiejętności skutecznego porozumiewania się. Później musi zadbać też o poprawność i elegancję tego porozumiewania się.

W pracy nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej, a więc w dążeniu do efektywności i skuteczności porozumiewania się, największą wagę mają błędy znaczenia, a wśród nich tylko te błędy fonetyczne, leksykalne i gramatyczne, które mogą zakłócać przekaz informacji. Wszelkie inne błędy, stanowiące jedynie błędy formy, w ćwiczeniach płynnościowych i komunikacyjnych nie są uważane za istotne.

W pracy nad rozwijaniem kompetencji lingwistycznej, a więc w dążeniu do poprawności językowej wypowiedzi, największą wagę mają systematyczne błędy gramatyczne. Jest oczywiste, że spośród tego rodzaju błędów najbardziej będą nauczyciela irytować te, które sygnalizują, iż materiał niedawno opracowany, uznany za nauczyciela przez przećwiczony, nie został odpowiednio opanowany z powodu braku samodzielnej pracy uczniów pomiedzy lekcjami.

Jak widać więc, w sprawie względnej wagi błędów językowych istotna jest znów kwestia płynności i poprawności. Oba te aspekty muszą podlegać ocenie, a w każdym z nich innego rodzaju błędy okazują się istotniejsze. Dlatego wystawianie stopni powinno odbywać się dwoma różnymi torami. Uczeń powinien otrzymywać oceny za rozwój kompetencji komunikacyjnej, czyli za płynność i skuteczność przekazu, gdzie błędy gramatyczne nie będą obniżały jego wyników. Powinien też otrzymywać oceny za rozwój kompetencji lingwistycznej, czyli za opanowanie podsystemów językowych, takich jak słownictwo i gramatyka, a wtedy błędy gramatyczne będą poważnie obniżały jego oceny.

Oznacza to konieczność wprowadzenia w dzienniku lekcyjnym dwu różnych kolumn dla dwóch różnych kategorii umiejętności i zadbanie o to, by w każdej kategorii uczeń został oceniony.

Zachowanie ucznia i jego pozaszkolna nauka a wystawianie ocen

Dwa istotne problemy podnoszone są często przy omawianiu tej kwestii.

Pierwszy dotyczy zdarzającego się wśród nauczycieli negatywnego zjawiska, jakim jest karanie ucznia oceną niedostateczną za złe zachowanie. Ten sposób postępowania, często spotykany w wielu szkołach, jest zdecydowanie niepożądany. Zachowanie ucznia i jego umiejętności językowe to dwie zupełnie różne sfery, toteż nie powinno się ich łączyć. Za złe zachowanie można ukarać ucznia naganą, złą oceną z zachowania czy nawet dodatkową pracą, której wykonywanie powinno być oddzielnie, obiektywnie ocenione. Stopień wystawiony z umiejętności językowych to jednak inna kwestia i należy ją oddzielnie rozpatrywać.

Drugi problem wiąże się z innym negatywnym zjawiskiem, jakim jest niejednolitość kryteriów oceniania i różnicowanie ich w zależności od ucznia. Typowe, choć niepożądane zachowanie wielu nauczycieli, to niejednakowe traktowanie uczniów i w efekcie ocenianie ich według niejednolitych kryteriów. Częste jest wśród nauczycieli inne traktowanie uczniów językowo dobrych, a inne traktowanie uczniów o niewielkich umiejętnościach językowych.

Uczeń o doskonałej znajomości języka obcego, a mało pracujący na lekcji bywa niekiedy traktowany przez nauczyciela jako zagrożenie. Spotkać można nierzadko nauczycieli, którzy będą starali się wykazać jego niekompetencję i zaniżać oceny. Bywa też odwrotnie, a więc tak, że uczniowi dobremu i spokojnemu często więcej wolno, skoro i tak wiele umie. Jego błędy są traktowane jako przejęzyczenia, a brak zeszytu jako drobne roztargnienie. Uczeń słaby w identycznych warunkach będzie potraktowany jako ten, który robi rażące błędy językowe czy też ten, który celowo nie odrobił pracy domowej. Taką sytuację, w której dobry uczeń będzie lepiej oceniony zarówno w kategoriach przedmiotu, jak i w kategoriach intencji, niż uczeń słaby, określa się w szkole trafnym, acz nieeleganckim zwrotem „jechać na opinii". Warto przestrzec nauczycieli przed takim postępowaniem. Budzi ono konflikty między uczniami, demoralizuje uczniów dobrych, przed słabymi zamyka wszelkie szanse, tworzy też niechęć uczniów do nauczyciela, który zostaje uznany za niesprawiedliwego.

Wszystko to jest szczególnie istotne w odniesieniu do języka obcego. Umiejętności językowe są u wielu uczniów silnie uzależnione od możliwości życiowych, wyjazdowych i finansowych rodziców. Dlatego właśnie czynione przez nauczycieli różnice mają zdecydowanie silniejsze negatywne oddziaływanie wychowawcze niż to się dzieje w pozostałych przedmiotach.

Tak więc ocena dotyczyć musi faktycznych umiejętności ucznia, inne aspekty jego zachowania znajdują odzwierciedlenie w ocenie z zachowania, a także w przywilejach (wyjazdy na obozy zagraniczne, stypendia) lub karach (odmowa udziału w atrakcyjnym wyjeździe), jakie spotykają go w szkole w związku z jego zachowaniem. Informacje dotyczące systematyczności czy pracowitości mogą znaleźć się w ocenie opisowej prezentowanej uczniowi i jego rodzicom w postaci słownego komentarza, do czego niebawem przejdziemy.

Wystawianie ocen semestralnych

Ocena semestralna powinna stanowić średnią ocen składowych. Przy wystawianiu ocen semestralnych należy bardzo uważnie przeanalizować owe oceny składowe, gdyż nie wolno dopuścić do tego, by na ocenę ogólną złożyły się stopnie nieprawnie stawianie przez danego nauczyciela. Bywa bowiem tak, że nauczyciel za jedną wypowiedź stawia uczniowi kilka ocen, często ocen niedostatecznych. W końcu semestru nie pamięta się już, że to jeden z tradycyjnych nauczycielskich sposobów zachęty do nauki i traktuje się wszystkie te oceny z pełną powagą. Warto więc przyjąć, że z zasady za jedną pracę uczeń dostaje jedną ocenę.

Wystawiając oceny semestralne warto sporządzić sobie i uczniom prostą do powieszenia w klasie tabelę. Powinny się w niej znaleźć wszystkie podstawowe umiejętności i sprawności językowe. Każdej umiejętności powinien odpowiadać w semestrze przynajmniej jeden stopień. Część z tych stopni można wystawić w trakcie kontroli ustnej, a część na podstawie testu pisemnego. Niektóre oceny mogą się wiązać z kontrolą bieżącą, inne z okresową.

I tak rozróżnianie i wymawianie dźwięków, rozumienie tekstu mówionego, mówienie – można oceniać w trakcie kontroli ustnej. Czytanie ze zrozumieniem, pisanie, rozumienie leksyki i rozróżnianie struktur gramatycznych można sprawdzić i ocenić w trakcie kontroli pisemnej. Czynną znajomość leksyki i czynną znajomość struktur gramatycznych można sprawdzić zarówno ustnie, jak i pisemnie. Rzecz tylko w tym, by nie sprawdzać jednej tylko umiejętności w przekonaniu, że sprawdzamy całość.

Musimy też pamiętać o tym, że uczniowie emocjonalni, nadaktywni, a także osoby dyslektyczne i dysgraficzne oraz ci, którzy kierują się ruchowymi i słuchowymi modalnościami w procesie uczenia się - w testowaniu pisemnym wypadają z reguły znacznie gorzej niż w kontroli ustnej, co jest ich cechą psychofizyczną, a nie przejawem lenistwa lub złej woli.

Zasady wystawiania ocen są więc następujące:

ZASADA 1 - Nauczyciel powinien jasno określić, co będzie przedmiotem oceny i jakie są jej kryteria. Kryteria te powinny byc zgodne z celami kursu.

ZASADA 2 - Ocena powinna więc być dla ucznia przewidywalna i zrozumiała.

ZASADA 3 - Uczeń powinien wiedzieć, jakie sfery podlegają ocenie bieżącej, czyli z czego konkretnie może uzyskać ocenę (bieżące słownictwo? znajomość bieżących struktur? rozumienie bieżących tekstów? itp.), jakie zakresy podlegają klasówkom i testom semestralnym.

ZASADA 4 - Uczeń za jedna pracę może otrzymać tylko jeden stopień. Szczególnie niedopuszczalne jest karanie ucznia kilkoma ocenami niedostatecznymi za tę samą pracę i przesądzanie w ten sposób o jego ocenie semestralnej.

ZASADA 5 - Kartkówki należy oceniać albo plusami i minusami, albo też punktowo. Kilka kartkówek (np. 3 luby 4) składa się na pełnowartościową ocenę w postaci stopnia szkolnego. Ocena ta wynika z liczby uzyskanych punktów w stosunku do liczby zadań, tak jak to się dzieje w teście językowym.

ZASADA 6 - Podobnie plusami i minusami lub punktowo ocenia się aktywny udział w lekcji. Na początku semestru ustalić trzeba, ile plusów lub minusów czy też ile punktów przelicza się na ocenę pozytywną lub negatywną.

ZASADA 7 - Zachowanie ucznia na lekcji nie może przesądzać o jego ocenie bieżącej z danej lekcji, a jedynie o jego ocenie z zachowania. Można jednak zlecać uczniowi dodatkową pracę, tak jak zleca się ją osobom nieobecnym, nieuczestniczącym w lekcji. Zasady zlecania dodatkowych prac powinny być podane uczniom na początku semestru.

ZASADA 8 - Oceny semestralne mogą uwzględniać wykonanie indywidualnych lub grupowych prac o charakterze projektów. Liczbę projektów do wykonania w semestrze oraz sposób ich oceniania i wpływ tych ocen na ocenę semestralną należy podać uczniom na początku semestru.

Ocena opisowa

Warto przypomnieć, że skoro kontrola i ocena dotyczą zasadniczych celów nauki i wynikających z nich umiejętności ucznia w zakresie języka obcego, to

można ich użyć do przygotowania nie tylko oceny liczbowej w postaci stopnia szkolnego, ale także i do sporządzenia oceny opisowej.

Ocena opisowa jest w wielu szkołach ceniona jako konkretna informacja dla uczniów i rodziców. Nie posiada ona wad systemu oceniania punktowego lub za pomocą ocen szkolnych, gdyż nie niesie elementu stresu szkolnego. Co więcej, eliminuje ona zbędne porównania między uczącymi się, redukuje skłonność do rywalizacji i pokazywania innym swej wyższości, redukuje także nieśmiałość, nie dopuszczając do powstawania kompleksów.

Na ogół zaleca się, by ocena opisowa formułowana była w trzeciej osobie, a to dlatego, że sformułowanie jej w drugiej osobie nadaje jej formę listu prywatnego, który nie powinien być czytany przez inne osoby. Ponadto forma listu z użyciem formy „ty" skłania do określeń osoby („jesteś taki i taki"), podczas gdy ocena opisowa powinna powstrzymywać się od sformułowań odnoszących się do osoby, a pozostawać wyłącznie w kręgu zachowań („dzieje się to a to", ewentualnie „robisz to a to").

Stosowanie się do tej zasady jest jednak kwestią merytoryczną, a nie językową, toteż nie wszystkie szkoły stosują się do wspomnianego wyżej zalecenia. Ważne, by tekst był możliwie konkretny, oceniał działania ucznia, a nie przyklejał mu ogólnych etykietek.

Ocena opisowa powinna jasno wymienić, jakie umiejętności uczeń już opanował, a z jakimi ma jeszcze pewne problemy. Powinna więc ona być ukierunkowana na osiągnięcia i kompetencje. Wskazując braki powinna jasno określić, na czym polegają i jak konkretnie je usunąć. Informacja „więcej pracuj" nie jest dla ucznia na tyle jasna, by wyznaczyć mu tok działania - potrzebuje on informacji, nad czym konkretnie ma pracować i w jaki sposób. Dobrze, by ocena opisowa określała przynajmniej jedną mocną stronę ucznia i wskazywała przynajmniej jedną kwestię, nad którą powinien on pracować.

Trudno oczekiwać od nauczyciela, by dla każdego z kilkudziesięciu czy nawet kilkuset uczniów wypisywał długie teksty. Bardzo przydatne są tu formularze oceny opisowej. Formularz taki podaje na przykład cztery kolumny dla czterech sprawności i kilka umiejętności w obrębie każdej z nich (np. rozumie polecenia nauczyciela, rozumie proste pytania, itp.) wraz z kilkoma poziomami każdej z nich - nauczyciel stawia tylko krzyżyki w odpowiednich miejscach, co nie jest czasochłonne, a stanowi szczegółową, konkretną informacje dla ucznia i jego rodziców. Taki formularz może też zawierać dodatkową kolumnę dotycząca zachowania ucznia w klasie, czy też dotyczącą wkładanego przezeń wysiłku.

Dogodną formą oceny opisowej są też powielone formularze zawierające listę wielu zwrotów lub zdań opisujących zachowania uczniów, gdzie nauczyciel jedynie podkreśla te, które odnoszą się do danego ucznia.

Nowe programy nauczania zawierają często przykładowe formularze oceny opisowej tego typu, nadające się do powielenia i wypełnienia.

Ocena opisowa może funkcjonować samodzielnie, a może też towarzyszyć wystawionemu stopniowi.

DEMONSTROWANIE UMIEJĘTNOŚCI UCZNIA. PORTFOLIO JĘZYKOWE

Demonstrowaniu umiejętności uczniów służy doskonale idea **portfolio językowego czyli wyboru prac danego ucznia.** Wyboru tego dokonuje sam uczeń spośród rysunków, wypracowań, listów, ulubionych tekstów ilustrujących jego poziom językowy, przykładów testów, które szczególnie dobrze wykonał.

Elementy portfolio są, oczywiście, wymienne i uczeń w miarę swych postępów dodaje nowe prace lub wymienia niektóre z nich na te, które uważa za dobrą ilustrację jego aktualnego poziomu językowego.

Taki wybór prac jest indywidualnym znakiem rozpoznawczym ucznia, na który ona sam ma zasadniczy wpływ, choć mogą tam się znaleźć - w zależności od wspólnych ustaleń - także opinie i oceny nauczyciela, a nawet świadectwa językowe. Idea portfolio to pochwalenie się tym, co uczeń już umie i pokazanie tego na przykładzie konkretnych prac. Tym samym jest też informacyjnym dokumentem także dla rodziców ucznia.

Portfolio jest doskonałym sposobem poinformowania nowego nauczyciela o tym, do jakiego poziomu zaawansowania językowego doszedł uczeń, znajduje więc zastosowanie w przypadku zmiany szkoły, klasy lub grupy językowej umożliwiając kontynuację pracy. Jest tym samym doskonałym uzupełnieniem oceny zwykłej i opisowej.

Podsumowując, musimy pamiętać, że sprawiedliwa ocena jest podstawą dobrej atmosfery, wzajemnego szacunku i zaufania w szkole, a zatem także silnej motywacji do nauki. Warto wobec tego zadbać o jasne kryteria i uczynić z oceny przydatną informacje zwrotną o tym, co uczeń już umie, a co powinno stać się przedmiotem jego pracy w najbliższym czasie. Warto też umożliwić uczniowi pochwalenie się rezultatami własnej pracy i udokumentowanie ich.

Rozdział 24. **OCENA I SAMOOCENA NAUCZYCIELA**

DO CZEGO DĄŻYMY?

Dotąd zajmowaliśmy się przede wszystkim dobrem uczniów. Osoba nauczyciela omawiana była we wszystkich poprzednich partiach tekstu tylko i wyłącznie pod kątem działań doprowadzających do pożądanych efektów dydaktycznych.

Teraz zajmiemy się samym nauczycielem, jego kwalifikacjami i jego samopoczuciem w klasie, a przede wszystkim jego rozwojem. Jest to ważne, gdyż człowiek, który czuje się przepracowany, który obawia się, że traci płynność w języku obcym rozmawiając ciągle z początkującymi, i który uważa, że rozwój jego jest zahamowany, niewiele ma to do zaoferowania innym.

Dlatego warto starać się o własne dobre samopoczucie, a co się z tym łączy, i o własny rozwój, by stać się lepszym, ciekawym człowiekiem i, tym samym, lepszym nauczycielem.

Wiele książek i czasopism poświęconych pracy pedagogicznej tworzy na swoich łamach obraz idealnego nauczyciela. Obraz ten składa się z licznych norm, postulatów, obowiązków i wszelkiego rodzaju powinności. Tworzy bezzasadne przekonanie, że być dobrym nauczycielem to cel nieosiągalny, bo wymaga poświęcenia uczniom nieograniczonej ilości czasu i energii. Jako że nikt nie jest przecież ideałem, a życie codzienne nauczyciela ma też swoje prawa - tworzy się poczucie winy, co sprzyja bierności i niechęci raczej niż konstruktywnym rozwiązaniom.

Sprawy mają się jednak całkiem inaczej. Dobrzy nauczyciele mają rodziny, liczne zainteresowania, czas na dodatkową pracę zarobkową, widuje się ich - z uczniami i bez - w kinie i w teatrze. Chodzi bowiem o coś zupełnie innego niż przesadne poświęcanie się. Ogromna ilość pracy nauczyciela włożona w przygotowanie lekcji może wcale nie skłaniać uczniów do pracy. Przepracowany nauczyciel wykonuje pracę za swoich uczniów raczej niż dla ich dobra.

Podstawowa prawda o sukcesie w nauce brzmi: **w ogólnym rozrachunku najistotniejszy jest proces uczenia się.** Nauczyciel pomaga owo uczenie się zorganizować, wspiera je i steruje nim - uczą się jednak sami uczniowie. Zadaniem nauczyciela jest więc pomyśleć, jak włożyć w pracę dydaktyczną możliwie mało wysiłku, ale też jak włożyć go rozsądnie, czyli tak, by skłonić uczniów do intensywnego wysiłku budząc ich motywację, a eliminując terror, jak dobrze uregulować ich pracę i pokierować nią.

Pomoże tu nauczycielowi:

- wiedza o tym, jakie sprawności językowe ma wykształcić u uczniów i umiejętność przekazywania tej wiedzy uczniom, by dążenie do wykształcenia

tych sprawności stało się przede wszystkim ich własnym zadaniem i ich własną odpowiedzialnością,
- znajomość programów i metod nauczania, by dokonać z nich właściwego wyboru,
- wiedza o typowych zachowaniach nauczycieli i uczniów oraz znajomość mechanizmów funkcjonujących w klasie szkolnej,
- znajomość podstawowych cech umysłowości, osobowości i uczuciowości uczniów oraz ich wpływu na naukę języka,
- wprowadzenie i konsekwentne przestrzeganie jasnych reguł działania uczniów i nauczyciela w klasie, by uniknąć chaosu, straty czasu i poczucia niesprawiedliwości,
- znajomość technik nauczania podsystemów języka: wymowy, pisowni, słownictwa i gramatyki,
- znajomość technik rozwijania sprawności językowych,
- umiejętność takiego zorganizowania pracy, by komunikacja językowa w klasie była możliwie naturalna i atrakcyjna,
- umiejętność prowadzenia kontroli i oceny zmuszająca uczniów do stałego, rytmicznego wysiłku, a więc znajomość zagadnień omawianych w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy.

Czas i wysiłek warto jednak inwestować na początku procesu nauczania, wtedy bowiem ma to funkcję zapobiegania problemom i konfliktom. Warto pamiętać, że sporo czasu i uwagi, jakie włoży nauczyciel na początku semestru w poznawanie uczniów, planowanie i organizowanie pracy, poinformowanie uczniów o celach, zadaniach, materiałach i testach, a także we wdrożenie „reguł gry", będzie przez cały semestr procentowało stosunkowo małym wysiłkiem nauczyciela, a sporym wysiłkiem uczniów.

Szczególnie istotny jest też wybór technik pracy. Nowe atrakcyjne metody, techniki i środki dydaktyczne: kasety magnetofonowe, wideo, komunikacyjne ćwiczenia w parach i grupach, gry językowe oraz wszelkie ćwiczenia zbliżające komunikację klasową do autentycznej komunikacji, ułatwiają pracę nauczyciela, a co więcej - przerzucają ciężar posługiwania się językiem obcym na uczniów, a to może im wyjść tylko na dobre.

Warto jednak także stale dbać o swój własny rozwój, podnosić znajomość języka, poznawać nowe techniki pracy, wprowadzać nowe podręczniki, czytać specjalistyczne czasopisma i książki. Wbrew pozorom, nie jest to dodatkowe obciążenie - wiedza ta niesie bowiem wiele interesujących pomysłów ułatwiających i uatrakcyjniających pracę w klasie - w efekcie ułatwia więc pracę nauczyciela.

Przez „bycie dobrym nauczycielem" rozumiemy tu zatem wkładanie niewielkich wysiłków w celu uzyskania znacznych efektów, a także pobudzenie do pracy uczniów raczej niż wykonywanie za nich pracy nad językiem. Przy takiej definicji „być dobrym nauczycielem" oznacza działać ekonomicznie dla dobra uczniów i siebie samego, aktywnie pracując nad zmniejszeniem konfliktu interesów obu stron.

Być dobrym nauczycielem oznacza **nie nudzić siebie i innych.** Czas spędzany w pracy może i powinien być czasem spędzanym interesująco.

Ważne jest też poszukiwanie satysfakcji z pracy. Pojawia się ona wtedy, gdy zauważamy pozytywne skutki swoich działań. Najczęściej jest to rosnąca znajomość języka u uczniów. Często jednak nasz wpływ jest innego rodzaju: uczniowie sięgają po książkę, którą im poleciliśmy, wybierają się do teatru na sztukę, o której dowiedzieli się na lekcji, czy też zaczynają pracować w grupie przygotowując się do matury z polskiego, bo na lekcji języka obcego nauczyliśmy ich pracy zespołowej. Pomoc w wielostronnym rozwoju młodych ludzi jest też dla wielu nauczycieli wielką satysfakcją.

JAK DBAĆ O WŁASNY ROZWÓJ ZAWODOWY?

Można tu zaproponować trzy drogi:
- wykorzystanie do tego celu gotowej, dostępnej wiedzy,
- uzyskanie informacji zwrotnych od innych osób,
- samodzielne zdobywanie informacji przez autoobserwację.

Omówimy je tu kolejno.

Wykorzystanie wiedzy o dobrych nauczycielach

Dostępne informacje wiążą się z naszą wiedzą o zachowaniach dobrych nauczycieli w klasie, które możemy starać się naśladować. Nie chodzi tu przy tym o chęć przybierania zachowań nienaturalnych, lecz o to, by zaczerpnąć z opisanego repertuaru zachowań dobrych nauczycieli to, co ułatwi naszą pracę. I tak np. stosowanie pochwał polepszy atmosferę i wyciszy konflikty, stosowanie mimiki i gestu w prowadzeniu lekcji oszczędzi nasz głos, szybsze zmiany rodzaju aktywności zapewnią zdyscyplinowanie, a więc i ciszę.

Warto zatem przeanalizować sposoby zachowania dobrych nauczycieli, wybrać te, które uznajemy za szczególnie dla nas przydatne i postawić sobie w danej klasie drobne, ale realistyczne zadanie. Nie może to być ogólnikowe hasło w rodzaju „bądź milszy dla uczniów", a zawsze konkretne zachowanie w rodzaju „dziś przynajmniej raz pochwalę tego nieznośnego Kowalskiego, jeśli nie będzie wiele umiał, powiem przynajmniej: nie hałasujesz - dziś naprawdę przyjemniej cię uczyć". Warto również po pewnym czasie zdecydować, które z nowych zachowań rzeczywiście w naszym przypadku zdają egzamin, i które decydujemy się na stałe włączyć do naszego repertuaru.

Tak więc analiza zachowań dobrych nauczycieli to podstawowy sposób pracy nad sobą. Podobna rolę pełni też modelowanie zachowań dydaktycznych proponowanych w literaturze metodycznej, gdzie podawane są liczne przykłady ćwiczeń językowych, gier i innych pomysłów lekcyjnych.

Uzyskanie informacji zwrotnych z zewnątrz

Inną drogą rozwoju jest zdobywanie informacji ze źródeł zewnętrznych.

Uczniowie

Pierwsze podstawowe źródło informacji to nasi **uczniowie.** Źródło to w polskiej szkole jest zupełnie nie doceniane. Nasz system szkolny tym między innymi różni się od systemów zachodnich, że nie ma u nas rozpowszechnionego zwyczaju stałego oceniania zajęć przez uczniów. W szkołach brytyjskich i amerykańskich, na przykład, już od pierwszych klas dzieci przyzwyczajają się do używania dwóch okrągłych kartoników twarzy: jednego przedstawiającego uśmiechniętą buzię i drugiego przedstawiającego buzię w podkówkę. Po każdej lekcji dziecko nakłada wybrany kartonik na tablice flanelową. Widać więc od razu, ilu dzieciom lekcja się podobała, a ile potraktowało ją niechętnie.

Nauczyciele już w toku kształcenia pedagogicznego są przygotowywani do tego, by nie traktować negatywnej oceny jako personalnego afrontu. Traktują ja jako informację o tym, co dzieci lubią, a czego nie, co je irytuje, a co robią chętnie. To bardzo wygodna informacja. Nie oznacza ona przy tym, że trzeba koniecznie dzieciom ulegać. Rozumieją one przecież, choć tego nie lubią, że potrzebne są nudne niekiedy ćwiczenia, a nawet niemiłe klasówki. Wiadomo za to, czym można dzieci nagrodzić, co je zachęci, co ma szansę powodzenia. Od dziecka pytane o opinie nastolatki błyskawicznie informują podniesieniem ręki o tym, które ćwiczenie uważają za wartościowe, czy jaki typ aktywności lubią. Dość odpowiedzialnie, lecz zawsze na prośbę nauczyciela anonimowo, piszą co dwa tygodnie mini-ankietę „co mi na lekcjach najbardziej odpowiada", „czego zdecydowanie nie lubię", „co chciałbym zmienić".

Nauczyciel zawsze informuje, jakie były proporcje głosów, w czym może pójść uczniom na rękę, z czego - z racji programu, metody czy własnych przekonań - nie chce i nie może zrezygnować. Nieliczne „wygłupy" obraca w żart lub lekceważy nie robiąc z nich problemu, nie wycofując się z następnej ankiety i nie pozwalając, by na przyszłość zablokowały opinie pozostałych uczniów. Tym sposobem uczniowie uczą się kulturalnie wyrażać swoje opinie zarówno pozytywne, jak i negatywne, czują się potraktowani jak ludzie dorośli i odpowiedzialni, co procentuje w ich kontaktach z nauczycielem.

Taka ocena ze strony uczniów to bardzo przydatne źródło informacji zewnętrznej i warto upowszechniać je w polskiej szkole. Płynie z niej bowiem wcale nie podważenie roli nauczyciela, a jego wygoda i pełna orientacja w upodobaniach i nastawieniach uczniów - bez konieczności ustępowania tam, gdzie nie jest to zasadne.

Profesjonaliści

Inne źródła informacji zwrotnych to **kompetentne osoby dorosłe:** koledzy, do których mamy zaufanie, nauczyciele-doradcy metodyczni, konsultanci. By dobrze wykorzystać informacje z tego źródła musimy wcześniej sformułować pytania, na które chcemy uzyskać odpowiedź. Droga do pożytecznych informacji zwrotnych to:

- sformułowanie sobie samemu problemu (np. chyba za dużo mówię w języku polskim podczas lekcji),
- prośba o jedną, dwie koleżeńskie hospitacje lekcji,
- zasugerowanie hospitującemu, by zwrócił uwagę na ten aspekt (to moja przeciętna lekcja - co sądzisz o proporcji języka ojczystego i obcego na moich lekcjach? A jak ty to robisz?),
- uwzględnienie opinii kolegi lecz samodzielne podjęcie decyzji, jak postępować dalej.

AUTOOBSERWACJA I REFLEKSJA

To najłatwiejszy do omówienia, a najtrudniejszy do wykonania sposób zdobywania informacji. Polega on na uważnym i możliwie obiektywnym obserwowaniu własnych zachowań i własnych lekcji. Istnieją tu trzy zasadnicze możliwości.

Pierwsza możliwość to **ocenianie swoich własnych lekcji po ich przeprowadzeniu** na specjalnie przygotowanych kwestionariuszach uwzględniających możliwie wiele aspektów. Przykłady takich zestawów pytań łatwo znaleźć w różnorodnych, publikowanych zestawach technik autoobserwacyjnych. Istnieje też możliwość poproszenia hospitującego kolegi czy nauczyciela - doradcy, a nawet samych uczniów do oceny tej samej lekcji na podobnym kwestionariuszu. Umożliwia to porównanie opinii i zwrócenie uwagi na rozbieżności w ocenie. To rozbieżności bowiem są z reguły najciekawsze i przynoszą najwięcej informacji.

Druga możliwość to **odkrywanie własnych niedociągnięć** poprzez nagrywanie lekcji na taśmie magnetofonowej i przesłuchiwanie jej pod pewnym kątem, np. pod kątem rodzaju stosowanych przez nauczyciela instrukcji, sposobu reagowania na błędy uczniowskie, technik utrzymania dyscypliny itp. Istotne jest jednak, by przy każdym przesłuchaniu zwracać uwagę na jeden tylko aspekt, a za to dokładnie go przeanalizować. Trudne zagadnienia warto analizować porównując nagrania kilku lekcji.

Trzecia możliwość - odpowiednia wtedy, gdy wiemy już, w czym tkwi nasz problem - to **wreszcie wybór aspektu, nad którym chcemy popracować** (może to być np. nauczenie się stosowania technik ekspandujących w reagowaniu na błędy) i koncentracja tylko na tym aspekcie w trakcie danej lekcji. Prowadząc więc zajęcia - oprócz celów dydaktycznych - stawiamy sobie jeden cel metodyczny, na przykład staramy się pamiętać o poprawianiu błędów techniką ekspandowania, znaną nam z rozdziału 21. Próbujemy przynajmniej trzy razy w ciągu lekcji użyć tego sposobu, następnym razem podwyższamy poprzeczkę do czterech razy itd. Tym sposobem na kilku czy kilkunastu kolejnych lekcjach, o czym uczniowie nie muszą wcale wiedzieć, **uczymy się pewnego nowego sposobu zachowania i sprawdzamy własne postępy.** Możemy - choć nie jest to konieczne - pracować także z magnetofonem, na który nagrywamy całą swoją lekcję.

Autoobserwacja powinna dotyczyć kwestii metodycznych, takich jak techniki nauczania i testowania, a także kwestii wychowawczych, takich jak sposoby rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie z trudnymi uczniami, sytuacjami spornymi itd. Powinna także ukierunkować się **na poznaniu samego siebie jako nauczyciela** poprzez pytania w rodzaju: Jaki jest mój styl kierowania? Jakie strategie radzenia sobie z trudnościami stosuję w nieprzewidzianych sytuacjach? Jak reaguję, jeśli wytkną mi błąd? Czy umiem przyznać się do niewiedzy? Czy jestem nerwowy? itp. To pytania, na które odpowiedzi okażą się przydatne nie tylko na lekcji języka obcego, ale i w życiu codziennym.

Autoobserwacja może też dotyczyć sposobu posługiwania się językiem obcym przez nauczyciela poprzez pytania w rodzaju: Czy tempo moich wypowiedzi jest naturalne? Czy nie używam sztucznego, szkolnego języka? Czy różnicuję swoje wypowiedzi? Kwestie języka są, jak wiemy, szczególnie istotne, gdyż grozi nauczycielowi w szkole utrata części kompetencji językowych, czemu trzeba zapobiegać. Przyniesie to pożytek nie tylko samemu nauczycielowi, ale i jego uczniom.

A oto przykładowy zestaw pytań autoobserwacyjnych dla nauczyciela:

Pytania dotyczące przebiegu lekcji
- Jak - Twoim zdaniem - udała się ta lekcja?
- Jakie postawiłeś sobie cele?
- Na ile udało ci się je zrealizować?
- Co sądzisz o materiałach, jakimi się posłużyłeś?
- Czy udało ci się dostosować swe obcojęzyczne wypowiedzi do poziomu uczniów?
- Co zrobiłbyś inaczej, gdybyś miał przeprowadzić tę lekcje jeszcze raz?
- Co - wobec tego - zrobisz na następnej lekcji?

Pytania dotyczące organizacji lekcji
- Czy upewniłeś się, czy wszyscy uczniowie dobrze widzą i słyszą, co dzieje się podczas lekcji?
- Czy zapewniłeś różnorodność pomocy dydaktycznych (obrazki, kasety wideo, przedmioty, nagrania, diagramy, tabele, plansze, fotografie)?
- Czy używałeś jasnych, klarownych instrukcji? Czy uczniowie dobrze cię rozumieli?
- Czy zastosowałeś różnorodne formy pracy - pracę indywidualną, w parach, w grupach, prace z całą klasą?
- Czy zadbałeś o to, by pojawiły się aktywności odpowiednie zarówno dla wzrokowców, jak i dla słuchowców i uczniów kinestetycznych, a także dla uczniów lewo- i prawopółkulowych?
- Czy lekcja nie była ani za powolna, ani też za szybka?

Pytania dotyczące atmosfery lekcji
- Czy udało ci się nawiązać przyjacielski kontakt z uczniami?
- Czy twoja postawa na pewno była wspierająca? Czy tak to odczuli twoi uczniowie?
- Czy skutecznie zapewniłeś dyscyplinę pracy na lekcji?
- Czy dyscyplina była skutkiem dobrego planu lekcji (tempa, doboru ćwiczeń, atrakcyjności materiałów, różnorodności form pracy)?
- Czy reagowałeś na negatywne zachowania uczniów w sposób stanowczy, ale nieobraźliwy dla nich?
- Czy na lekcji pojawił się śmiech, żart i humor?
- Czy uczniowie wiedzieli za co i według jakich kryteriów byli oceniani?

* * *

Rozwój własny może więc być skutkiem odwzorowywania cudzych, skutecznych zachowań pedagogicznych, które oglądamy lub o których czytamy w literaturze pedagogicznej. Może on też wynikać z krytycznej refleksji nad naszym własnym zachowaniem w zestawieniu z postawionymi sobie celami i na tle reakcji uczniów na to, co robimy. Obie drogi są ważne i wartościowe, jednak stały rozwój i stałe doskonalenie zapewni tylko racjonalna autoanaliza i autoobserwacja, które są fundamentem autonomii nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, A., T. Lynch. 1992. *Listening.* Oxford: OUP.
Arabski J. 1985. *O przyswajaniu jezyka obcego (drugiego).* Warszawa: WSiP.
Arabski J. 1996. *Przyswajanie jezyka obcego i pamięć werbalna.* Katowice: Śląsk.
Batstone, R. 1994. *Grammar.* Oxford: OUP.
Brumfit, Ch. 1980. *Problems and Principles in English Teaching.* Oxford: Pergamon Press.
Brzeziński J. 1987. *O nauczaniu języków obcych dzieci.* Warszawa: WSiP.
Bygate, M. 1987. *Speaking.* Oxford: OUP.
Byrne, D. 1986. *Teaching Oral English.* London: Longman.
Byrne, D. 1987. *Techniques for Classroom Interaction.* London: Longman.
Byrne, D. 1990. *Teaching Writing Skills.* London: Longman.
Celce-Murcia, M., L. McIntosh (red.). 1989. *Teaching English as a Second or a Foreign Language.* Washington: USIS.
Chodkiewicz H. 1986. *O sprawności czytania w nauczaniu jezyka obcego.* Warszawa: WSiP.
Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials.* London: Heinemann.
Dalton, C., Seidlhofer B. 1994. *Pronunciation.* Oxford: OUP.
Dam, L. 1995. *Learner Autonomy. From Theory to Classroom Practice.* Authentik: Dublin.
Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning.* Cambridge: CUP.
Doff, A. 1989. *Teach English.* Cambridge: CUP.
Droździał-Szelest K. 1997. *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language.* Poznań: Motivex.
Duff, A. 1992. *Translation.* Oxford: OUP.
Edge, J. 1989. *Mistakes and Correction.* London: Longman.
Ellis, G., Sinclair, B. 1990. *Learning to Learn English.* Cambridge: CUP.
Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition.* Cambridge: CUP.
Ernst K. 1991. *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?* Warszawa: WSiP.
Fanselow, F. 1992. *Contrasting Conversations.* London: Longman.
Fontana, D. 1988. *Psychology for Teachers.* Basingstoke: Macmillan.
Fried-Booth, D. 1986. *Project Work.* Oxford: OUP.
Gairns, R. 1986. *Working with Words.* Cambridge: CUP.
Genesee, F., J. A. Upshur. 1996. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education.* Cambridge: CUP.
Gołębiowska A. 1987. *Let's Talk.* Warszawa: WSiP.
Gower R., S. Walters. 1983. *Teaching Practice Handbook.* London: Heinemann.
Grant, N. 1989. *Making the Most of Your Textbook.* London: Longman.
Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills.* Cambridge: CUP.
Hardesty, D., S. Windeatt. 1989. *CALL.* Oxford: OUP.
Harmer, J. 1987. *Teaching and Learning Grammar.* London: Longman.
Harmer, J. 1983. *The Practice of English Language Teaching.* London: Longman.
Heaton, J. B. 1986. *Writing English Language Tests.* London: Longman.
Heaton, J. B. 1990. *Classroom Testing.* London: Longman.
Hedge, T. 1992. *Writing.* Oxford: OUP.

Hill, L. A., M. Dobbyn. 1979. *A Teacher Training Course.* London: Cassell.
Holden, S. 1981. *Drama in Language Teaching.* London: Longman.
Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching.* Oxford: OUP.
Hubbard, P. et al. 1991. *Training Course for TEFL.* Oxford: OUP.
Janowski A. 1998. Wyd. 3. *Uczeń w teatrze życia szkolnego.* Warszawa: WSiP.
Johnson, K. E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms.* Cambridge: CUP.
Kenworthy, J. 1990. *Teaching English Pronunciation.* London: Longman.
Klippel, F. 1984. *Keep Talking.* Cambridge: CUP.
Komorowska H. 1980 Wyd. 2. *Nauczanie gramatyki jezyka obcego a interferencja.* Warszawa: WSiP.
Komorowska H. 1982. Wyd. 2. *Testy w nauczaniu języków obcych.* Warszawa: WSiP.
Komorowska H. 1987. Wyd. 2. *Sukces i niepowodzenie w nauce jezyka obcego.* Warszawa: WSiP.
Komorowska H. 1999. *O programach prawie wszystko.* Warszawa: WSiP.
Komorowska H. (red.) 2000. *Nauczanie języka obcego w zreformowanej szkole* Warszawa IBE.
Komorowska H., D. Obidniak. 2001. *Rozwój zawodowy nauczyciela języka obcego. Stopień po stopniu...* Wydawnictwo Szkolne PWN.
Krakowian B. 1985. *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej.* Warszawa: WSiP.
Kurcz I. 1992. *Język a psychologia.* Warszawa: WSiP.
Krashen, S., T. Terrell. 1988. *The Natural Approach.* New York: Prentice Hall.
Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: OUP.
Lindstromberg, S. 1990. *The Recipe Book.* London: Longman.
Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching.* Cambridge: CUP.
Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning.* Cambridge: CUP.
Malamah-Thomas, M. 1987. *Classroom Interaction.* Oxford: OUP.
McCarthy, M. 1990. *Vocabulary.* Oxford: OUP.
Michońska-Stadnik A. 1996. *Strategie uczenia sie i autonomia ucznia w warunkach szkolnych.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Morgan, J., M. Rinvolucri. 1986. *Vocabulary.* Oxford: OUP.
Nelson-Jones R. 1990. *The Theory and Practice of Counselling Psychology.* London: Cassell.
Nolasco, R. 1987. *Conversation.* Oxford: OUP.
Nunan, D. 1988. *Syllabus Design.* Oxford: OUP.
Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies.* New York: Newbury House Publishers.
Porter-Ladousse, G. 1987. *Role-Play.* Oxford: OUP.
Provis, M. 1992. *Dealing with Difficulty.* London: Hodder and Stoughton.
Rea-Dickinson, P., K. Germaine. 1992. *Evaluation.* Oxford: OUP.
Richards, J. 1985. *The Context of Language Teaching.* Cambridge: CUP.
Richards, J., T. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: CUP.
Richards, J., D. Nunan. 1990. *Second Language Teacher Education.* Cambridge: CUP.
Rinvolucri, M. 1984. *Grammar Games.* Cambridge: CUP.

Rivers, W. 1988. *Interactive Language Teaching.* Cambridge: CUP.
Rylke H., G. Klimowicz. 1983. *Szkoła dla ucznia.* Warszawa: WSiP.
Scott, W., L. Ytreberg. 1990. *Teaching English to Your Children.* London: Longman.
Schmitt, N., McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: CUP.
Sheerin, S. 1989. *Self Access.* Oxford: OUP.
Siek-Piskozub T. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych.* Warszawa: WSiP.
Stawna M. 1991. *Podejście komunikacyjne do nauczania jezyków obcych.* Warszawa: WSiP.
Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: OUP.
Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching.* Oxford: OUP.
Tarone, E., G. Yule. 1989. *Focus on the Language Learner.* Oxford: OUP.
Underwood, M. 1987. *Effective Class Management.* London: Longman.
Underwood, M. 1987. *Techniques for Classroom Interaction.* London: Longman.
Underwood, M. 1990. *Teaching Listening.* London: Longman.
Underhill, N. 1987. *Testing Spoken Language.* Cambridge: CUP.
Ur, P. 1981. *Discussions that Work.* Cambridge: CUP.
Ur, P. 1988. *Grammar Practice Activities.* Cambridge: CUP.
Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension.* Cambridge: CUP.
Wallace, C. 1992. *Reading.* Oxford: OUP.
Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy.* Prentice Hall.
Wessels, Ch. 1987. *Drama.* Oxford: OUP.
Willis, J. 1981. *Teaching English through English.* London: Longman.
Woodward, T. 1992. *Ways of Training.* London: Longman.
Woodward, T. 1991. *Models and Metaphors in Language Teacher Training.* Cambridge: CUP.
Wright, A. 1990. *Pictures for Language Learning.* Cambridge: CUP.
Wright, A. et al. 1990. *Games for Language Learning.* Cambridge: CUP.
Wright, T. 1987. *Roles of Teachers and Learners.* Oxford: OUP.
Yalden, J. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching.* Cambridge: CUP.
Yalden, J. 1987. *The Communicative Syllabus.* Prentice Hall International.